

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Итоговая
Научно-образовательная
конференция студентов
Казанского федерального
университета
2015 года**

Сборник статей

Том 4

ИНСТИТУТ ФИЛОЛОГИИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ

КАЗАНЬ
2015

УДК 80:159.9:37
ББК 80/84:88:74я43
И93

*Печатается по рекомендации
редакционно-издательского совета
Казанского (Приволжского) федерального университета*

И93 **Итоговая научно-образовательная конференция студентов Казанского федерального университета 2015 года: сб. статей: в 7 т. / Мин-во обр. и науки; Казанский (Приволжский) федеральный ун-т. – Казань: Изд-во Казан.ун-та. 2015. – Т.4: Институт филологии и межкультурной коммуникации, Институт психологии и образования. – 344 с.**

ISBN 978-5-00019-527-7(Т.4)
978-5-00019-523-9

УДК 80:159.9:37
ББК 80/84:88:74я43

ISBN 978-5-00019-527-7(Т.4)
978-5-00019-523-9

©Издательство Казанского университета, 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

ИНСТИТУТ ФИЛОЛОГИИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	11
ОТДЕЛЕНИЕ РУССКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ФИЛОЛОГИИ ИМ. Л.Н. ТОЛСТОГО	11
Бадрутдинова Д.И. СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИЧЕСКИХ И СТРУКТУРНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА (НА ПРИМЕРЕ ПИСЬМЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ).....	11
Богатеева О.М. ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ.....	13
Васильева В.В. СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ СОВРЕМЕННЫХ КОЛЛОКВИАЛИЗМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ МОЛОДЕЖНЫХ ЧАТОВ И ФОРУМОВ)	16
Вышенская Е.С. МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ЭКОНОМИИ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)	19
Ганиева А.Р. THE LINGUO-STYLISTIC DEVICES OF EXPRESSING HUMOUR IN ENGLISH LITERATURE (CH. DICKENS).....	22
Другов А.В. ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ МОЛОДЕЖИ	24
Закирова Л.Р. ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ОППОНЕНТА В СУДЕБНОМ КРАСНОРЕЧИИ	27
Зарипова Г.И. МНОЖЕСТВЕННОСТЬ ПЕРЕВОДОВ НА УРОКАХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	30
Зарипова Д.А. ПОСТАПОКАЛИПТИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА В РОМАНЕ ПЭТ МЭРФИ «ГОРОД НЕСКОЛЬКО ЛЕТ СПУСТЯ»	33
Ибрагимова Э.И. ПРОБЛЕМА РЕДУПЛИКАЦИИ В АНГЛИЙСКОЙ МЕДИАРЕЧИ	35
Ильдарханова Г.Р. РЕАЛИЗАЦИЯ ЮМОРА В ПРОИЗВЕДЕНИИ ЧАКА ПАЛАНИКА «БОЙЦОВСКИЙ КЛУБ»	38
Кавиева А.Р. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЯХ НА РАННИХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	41
Канунникова А.С. ОБРАЗ ИСПАНИИ В РОМАНЕ Г.Р.ХАГГАРДА «ПРЕКРАСНАЯ МАРГАРЕТ».....	44
Кашарин М.Ю. ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В СТАТЬЯХ РОССИЙСКИХ ПОЛИТИКОВ	46
Кисляков А.В. РЕЛИГИОЗНЫЙ КОНЦЕПТ «ГРЕХ» В РАБОТАХ РУССКИХ ФИЛОСОФОВ.....	49
Ковалева Ю.А. АЛЕКСИТИМИЯ: ПРОБЛЕМЫ ОПИСАНИЯ БОЛИ	52
Кузнецова А.С. ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РОМАНА ДЖЕЙМСА ОЛДРИДЖА «ПОСЛЕДНИЙ ВЗГЛЯД»	55

Кузнецова И.А. НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА НЕМЕЦКИХ И РУССКИХ ПАРЕМИЙ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ	58
Кустикова П.В. ОСОБЕННОСТИ КИНОДРАМАТУРГИИ СЕРГЕЯ ПАРАДЖАНОВА НА ПРИМЕРЕ СЦЕНАРИЯ «САЯТ-НОВА»	60
Ларина Е.А. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОССИЙСКОЙ СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНСКОЙ ПОЭЗИИ	63
Ларионова А.А. К ВОПРОСУ О ТРУДНОСТЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ВЬЕТНАМСКИХ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РКИ	67
Наумова С.С. ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЕВАНГЕЛЬСКОГО ТЕКСТА В РОМАНЕ Ю. ВЯЗЕМСКОГО «СЛАДКИЕ ВЕСЕННИЕ БАККУРОТЫ. ВЕЛИКИЙ ПОНЕДЕЛЬНИК»	69
Матвеева Н.Н. ЯЗЫКОВАЯ ОБЪЕКТИВАЦИЯ КОНЦЕПТА «КИНО» В ПОЭЗИИ ЮРИЯ ЛЕВИТАНСКОГО	73
Молоков К.А. ТРАДИЦИИ АФРОАМЕРИКАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ТВОРЧЕСТВЕ ЭМИНЕМА	75
Набиуллина А.Н. ГРОТЕСК КАК КАТЕГОРИЯ СОПОСТАВИТЕЛЬНОЙ ПОЭТИКИ	78
Сафиуллина А.И. ИЗМЕНЕНИЕ ОБРАЗА ВРАГА В СОВЕТСКОМ И РОССИЙСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТ «ПРАВДА» И «ИЗВЕСТИЯ»)	81
Сахабиева К.Р. ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ВОПРОСА-ПЕРЕСПРОСА В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	84
Севастьянова А.А. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЖАНРОВЫХ МОДЕЛЕЙ В «КРУТОМ МАРШРУТЕ» Е. ГИНЗБУРГ	87
Смирнова М.А., Шигапова Ф.Ф. СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА СЛОВА MEETING НА РУССКИЙ ЯЗЫК	90
Соркина Э.И. ВЛИЯНИЕ ВЕЛИКОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ НА РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА	91
Файзулина З.Ф. СЛОВАРИ РУССКОГО ЯЗЫКА XXI ВЕКА: ОСОБЕННОСТИ ОПИСАНИЯ ТЮРКИЗМОВ	93
Фазылова Л.З. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	96
Филиппова Д.Н. АВТОР И ГЕРОЙ В РОМАНЕ Д.МИТЧЕЛЛА «ЛУЖОК ЧЕРНОГО ЛЕБЕДЯ»	100
Хадеев А.В. ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ ПЕДАГОГА	102
Хасаншина А.В. НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОШ	103
Хмелевская А.П. РЕДУЦИРОВАННЫЕ В РУКОПИСНОМ ОКТОИХЕ XII–XIII ВВ. ИЗ ВЕНСКОГО СОБРАНИЯ	106

Цай Линли ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТАТАРСКОГО ИМЯНАРЕЧЕНИЯ	108
Цзэн Цзыхэ СЕМАНТИКА НИКНЕЙМОВ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ ВКОНТАКТЕ (Г. КАЗАНЬ).....	111
Цуй Мэнсы ЛИНГВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА: НА ПРИМЕРЕ ОРИГИНАЛА И ПЕРЕВОДА ПОВЕСТИ В. КУНИНА «ИНТЕРДЕВОЧКА»	113
Шайхиева Я.И. НЕОЛОГИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ.....	116
Шаехова Л.А. КВАЗИСУФФИКСЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ТЕОРИТИЧЕСКИЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ.....	117
Шаринкина Е.В. ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕКСИКАНСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКА БЛОГОВ).....	121
Шарипова А.Р. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ПОНИМАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА В СОШ	121
Anisimova D.V., Gabdrakhmanov A.I. AUTHOR'S NEOLOGISMS OF THE 20TH CENTURY IN THE ENGLISH LANGUAGE.....	126
ОТДЕЛЕНИЕ ТАТАРСКОЙ ФИЛОЛОГИИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ИМЕНИ ГАБДУЛЛЫ ТУКАЯ.....	129
Абейдуллова А.Т. СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В ПРОИЗВЕДЕНИИ М. ТВЕНА «ПРИКЛЮЧЕНИЯ ТОМА СОЙЕРА»	129
Ахметвалиева З.Р. XIX ГАСЫР ТАТАР ПОЭЗИЯСЕ ТЕЛЕНДӘ СУФИ ТЕРМИНОЛОГИЯНЕҢ КУЛЛАНЫЛЫШЫ	131
Ахунова А.Ф. ТАТАР ТЕЛЕНДӘ ИРКӘЛӘП ЭНДӘШҮ СҮЗЛӘРЕ	133
Батрханова А.А. «ТМТV» ТАТАР МУЗЫКАЛЬ ТЕЛЕКАНАЛЫ АЛЫП БАРУЧЫЛАРЫНЫҢ СӨЙЛӘМ ПОРТРЕТЫ ҮЗЕНЧӘЛЕКЛӘРЕ	134
Бәдретдинова З.З. XX ГАСЫР БАШЫ ТАТАР БАЛАЛАР ӘДӘБИЯТЫНДА КОРЪӘННӘН АЛЫНГАН СИМВОЛИК ОБРАЗЛАР	137
Башарова И.М. СЕМАНТИКА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С НАЗВАНИЯМИ ЖИВОТНЫХ В ТАТАРСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ.....	138
Башарова С.Ф. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ XXI ВЕКА НА ТАТАРСКИЙ ЯЗЫК.....	140
Валиева Ч.Р. ЛАТИН ГРАФИКАСЫН ХӘЗЕРГЕ ТАТАР ТЕЛЕНДӘ КУЛЛАҢУ	142
Габдуллина А.З. ТАТАР ЭРГОНИМНАРЫН САЙЛАУ МОТИВЛАРЫ	145
Галиева Г.Ю. ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В ПРОИЗВЕДЕНИИ А. БИТОВА «УРОКИ АРМЕНИИ»	147

Гараева Р.Х. ПРОИЗВЕДЕНИЕ А. ЕНИКИ «ГУЛЯНДАМ» В ТАТАРСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ	149
Гумерова Д.Р. СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕАЛИЙ ТАТАРСКОГО И АНГЛИЙСКИХ ЛИНГВОКУЛЬТУР)	152
Долгова Л.А. КЕРӘШЕН ТАТАРЛАРЫ СӨЙЛӘШЕНДӨ КИЕМ АТАМАЛАРЫ	154
Загидуллина Р.Р. ГОЛОФРАСТИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДЖЕКА КЕРУАКА	156
Мухитова Г.М. М.Ю. ЛЕРМОНТОВ ӘСӘРЛӘРЕН ТАТАР ТЕЛЕНӘ ТӘРЖЕМӘ ИТҮ ҮЗЕНЧӨЛЕКЛӘРЕ (“ТАШЫЙК – КАРИБ” ТӨРЕК ӘКИЯТЕ МИСАЛЫНДА).....	158
Назипова Э.Р. ТУФАН МИҢНУЛЛИННЫҢ СОҢГЫ ЕЛЛАР ИҖАТЫНДА“ЯЛГЫЗЛЫК” МОТИВЫ	159
Нурутдинова Г.Р. АВАЗ ИЯРТЕМНӘРЕ НИГЕЗЕНДӨ ФИГЫЛЬЛӘР ЯСАЛЫШЫ	161
Сабирова Г.И. СҮЗ ТӨРКЕМНӘРЕ: АЛАРНЫҢ ҮЗАРА МӨНӘСӘБӘТЕ	162
Санзяпова Д.Р. СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЭРНЕСТА ХЕМИНГУЭЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ «СТАРИК И МОРЕ»).....	164
Талипова Г.А. ЛЕКСЕМА «САНДЫК (СУНДУК)» В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	166
Фазлыева А.Р. «ТУГАН ТЕЛ» КОРПУСЫНДА ОМОНИМИЯ КҮРЕНЕШЕ	168
Файзрахманова Ч.С. ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СКАЗКИ А. МИЛНА «ВИНИ-ПУХ И ВСЕ, ВСЕ, ВСЕ»	170
Фарсыева Г.З. ПЕРЕДАЧА РЕАЛИЙ В СКАЗКЕ БРАТЬЕВ ГРИММ «ROTKÄPPCHEN» НА РУССКИЙ И ТАТАРСКИЙ ЯЗЫК.....	171
Фаттахова Л.Т. "КАЗАН УТЛАРЫ" ЖУРНАЛЫНДА ӘДӘБИ ТӘНҚЫЙТҢЕНЕҢ ТОРЫШЫ (1970-1980 НЧЕ ЕЛЛАР)	174
Хабибуллина Д.Г. РЕАЛИИ В ЯЗЫКАХ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА	177
Хайруллина А.Д. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РЕЛИГИОЗНОЙ ЛЕКСИКИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Г. ТУКАЯ)	179
Шакирова А.М. РЕШЕНИЕ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ ОБРАБОТКИ ДАННЫХ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННЫХ ТАБЛИЦ.....	180
Шарипова Г.И. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ СКАЗОК НА ТАТАРСКИЙ ЯЗЫК.....	184
Шафикова Р.Р. ГЛАГОЛЫ ЗРЕНИЯ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ	187
Шигапова Г.Н. А.АЛИШ ӘКИЯТЛӘРЕНДӨ ЗАТНЫ ТАСВИРЛАУЧЫ ЧАРАЛАР ҺӘМ АЛАРНЫҢ ТӘРЖЕМӘЛӘРЕ	190
Якупов Р.Н. ЗӨЛФӨТ ХӘКИМ ӘСӘРЛӘРЕНДӨ МИФОПОЭТИК СТРУКТУРА ҺӘМ ОБРАЗЛАР	192

ВЫСШАЯ ШКОЛА ИСКУССТВ ИМЕНИ САЛИХА САЙДАШЕВА.....	194
Артемьева Н.С. ПОДГОТОВКА К КОНКУРСУ КАК МЕТОД РАБОТЫ С ОДАРЕННОЙ МОЛОДЕЖЬЮ.....	194
Габдрахманова Р.Р. ВЕЛИКИЕ ИМЕНА В ИСКУССТВЕ: ГЕНИАЛЬНОСТЬ И БЕЗУМИЕ....	195
Гафурова Н.А. ПРОЕКТ «ZOO ДОВЕРИЕ URMAN» КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ТУРИСТИЧЕСКОЙ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ КАЗАНИ	199
Зайцева Л.В. ТАТАРСКИЕ НАЦИОНАЛЬНЫЕ МОТИВЫ В СОВРЕМЕННОМ ДИЗАЙНЕ ИНТЕРЬЕРА	202
Залялова А.М. ОБРАЗНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФОРТЕПИАННЫХ МИНИАТЮР А. КЛЮЧАРЕВА	204
Константинова П.С. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ОДАРЕННОСТИ	207
Мухаметзянова Л.Д. СИНЕСТЕТИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ В ПЕДАГОГИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	209
Нуриманова С.Р. ТАТАРСКАЯ НАРОДНАЯ ПЕСНЯ «ЗЭҢГЭР ШӘЛ»: К ВОПРОСУ ГЕНДЕРНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЖЕНСКОГО ОБРАЗА	212
Рытенкова Н.Е. РАЗВИТИЕ ПЕВЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	213
Таганов А.Т. ЗНАЧЕНИЕ ЦЕРЕМОНИАЛОВ, РЕВЕРАНСОВ И ПОКЛОНОВ В ИСТОРИКО-БЫТОВЫХ ТАНЦАХ.....	216
Хабибрахманова А.З. ДИЗАЙН ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОЛЛЕКЦИИ КОСТЮМА ДЛЯ НАГРАДНОЙ ГРУППЫ ИФМК КФУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА ВУЗА.....	218
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ	221
Александрова К.В. ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ.....	221
Атауллова Г.К. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНО-ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ...	223
Валеев Р.Ф. РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ.....	225
Валитова И.З. ТЕХНОЛОГИЯ БОС В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ- ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ	228
Валишина Р.Ф. ЯЗЫК РУССКИХ ЗАГАДОК И ЕГО ИЗУЧЕНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	230
Габитова Э.Р. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ	232

Галяутдинов З.Х. НОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ	235
Гильманова Г.И. МЕТОДЫ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	237
Гильмутдинова Г.М. ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ НАРОДОВ ПОВОЛЖЬЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	238
Гилязова Г.Г. ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ	241
Гиниятова А.Р. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТСО В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	243
Залялова Р.Р. ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИФИКИ НАРУШЕНИЙ ГОЛОСА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР II УРОВНЯ	246
Ильина Е.Ф. ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПАТИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	249
Каримова Ф.Р. СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА В СИСТЕМЕ РАННЕЙ ПОМОЩИ	252
Колоярцева Л.А. МЕХАНИЗМЫ ГРУППОВОГО ДАВЛЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ И ЕГО ПРОФИЛАКТИКЕ	254
Кошелева Д.Ф. ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	257
Кудрявцева Е.В. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ	260
Мазанова К.Н. ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТОСТИ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	263
Маркина Ю.Д. ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С РИНОЛАЛИЕЙ	266
Меньшикова А.Д. ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ: ПОНЯТИЕ В РОССИЙСКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ	268
Мингалеева В.С. ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОЯВЛЕНИЙ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО ГЕНДЕРНОГО РОЛЕВОГО КОНФЛИКТА МАТЕРИ СО СТИЛЕМ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ	270
Миндукова Ю.Е. САМОДЕТЕРМИНАЦИЯ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	272
Миннуллина А.С. РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	275
Миняев О.Г. ИССЛЕДОВАНИЕ АНТИЦИПАЦИИ ПРИ КОНФЛИКТНОМ ПОВЕДЕНИИ ЛИЧНОСТИ	277
Мошкова Е.А. ОБ ИНТЕРАКТИВНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С СЕМЬЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	279

Осипова А.А. ИЗУЧЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ЛИЦ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	283
Платонова Е.Н. ПРОФИЛЯ: КАДЕТОВ МЧС РОССИИ И УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАССА	285
Рашитова Р.Р. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ОБСЛЕДОВАНИЯ И КОРРЕКЦИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА	287
Рахматуллина Ф.Ф. ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	291
Сарбаева О.Ю. ВЗАИМОСВЯЗЬ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ И СУИЦИДАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ	294
Сафина В.А. МОТИВАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ И ЛИДЕРСКОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	296
Сафина Р.З. ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ СТРАХОВ И МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	298
Тарасова А.С. ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СРЕДНЕЕ ЗВЕНО.....	300
Тимошинова Н.С. ОСОБЕННОСТИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ	303
Турсова В.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	306
Тырышкина Н.С. СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЭГОЦЕНТРИЗМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	309
Урманова М.Р. ОСОБЕННОСТИ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА СТУДЕНТА С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ	310
Файзрахманова Р.Т. ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ	314
Файзуллина О.С. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ	316
Файзуллина Ф.И. ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ: НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА.....	319
Фаракшина И.Ш. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ БУЛЛИНГА У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ.....	321
Федорова А.В. ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ И ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ ПСИХИКИ	323
Федорова Н.А. ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	326

Федосеева О.Н. УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ 3-4 ЛЕТ	328
Царёва Н.С. ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УВАЖЕНИЯ К СЕМЕЙНЫМ ТРАДИЦИЯМ, ПОЧИТАНИЕ СТАРШИХ.....	329
Чураева У.Л. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ В УСЛОВИЯХ РАННЕЙ ПОМОЩИ.....	331
Шамсутдинова Л.Г. ПРОФИЛАКТИКА ПРОКРАСТИНАЦИИ У СТУДЕНТОВ	333
Шарафеева К.И. ТЕХНОЛОГИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ.....	336
Шарафиева Д.Н. ВЛИЯНИЕ ОБЩЕНИЯ НА УРОВЕНЬ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКА ..	338
Шарипова А.М. РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	341
АВТОРСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ	343

ИНСТИТУТ ФИЛОЛОГИИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

ОТДЕЛЕНИЕ РУССКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ФИЛОЛОГИИ ИМ. Л.Н. ТОЛСТОГО

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИЧЕСКИХ И СТРУКТУРНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА (НА ПРИМЕРЕ ПИСЬМЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ)

Бадрутдинова Д.И.

Научный руководитель – доц. Акимова О.В.

В настоящее время анализ дискурса, текста и предложения представляет большой интерес. Предложение традиционно изучалось в лингвистике в общем, и в грамматике в частности на протяжении веков, начиная с древних лингвистических описаний. Текст (устный или письменный) является предметом изучения, прежде всего, в стилистике, риторике, литературоведении с точки зрения тех приемов, которые используются автором текста для достижения желаемого воздействия на получателя текста – слушателя или читателя. В данной статье мы обращаемся к анализу предложений в специализированном/профессиональном тексте, выясняя при этом характеристики профессионального технического дискурса. Материалом исследования являются тексты сферы легкой промышленности, которая соотносится с направлениями технологии продовольственных продуктов и потребительских товаров в области профессий «человек – техника», где понятие «техника» понимается очень широко: практическое использование конкретных объектов, включая неметаллические материалы (ткани и пр.) [1].

Легкая промышленность вырабатывает разнообразные виды продукции, предназначенные для удовлетворения личных потребностей населения. Это предопределяет ее большое социальное значение, ибо она формирует один из важнейших компонентов материального благосостояния людей. Продукция отрасли играет большую культурно-эстетическую роль. Изделия отрасли характеризуют одну из сторон повседневной жизни человечества. Своеобразие национальной одежды и обуви отражает многие особенности труда и быта людей разных стран и континентов.

Прежде чем обратиться к анализу предложений, необходимо дифференцировать такие понятия как текст, дискурс и предложение и охарактеризовать их.

Наиболее полное определение понятия текст дает И.Р. Гальперин: «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [2, с. 15].

Из данной дефиниции мы можем дифференцировать следующие особенности текста: 1) текст есть результат, а не процесс речи и обычно зафиксирован в письменной форме, 2) текст – это намеренное произведение автора, обращенное к адресату, 3) существуют различные типы и жанры текстов, 4) существуют фундаментальные характеристики, свойственные всем текстам, – текстовые категории.

Близким к понятию текст является понятие дискурс, который на сегодняшний день представляет великий интерес для многих дисциплин. Данный термин переводится с французского как «речь», «рассуждение» и становится весьма распространенным в англо- и франкоязычных культурах. В русском же языке определенного понятия нет. И все же, что такое дискурс и в чем его отличие от текста?

В формальном отношении – это единица языка, превосходящая по объему предложение. В содержательном плане дискурс связан с использованием языка в социальном контексте, в зависимости от которого различают различные виды дискурса. По своей организации дискурс

интерактивен, то есть диалогичен например, тексты молитв или анекдотов. Т.е. дискурс – это язык в процессе, а не результат.

При определении понятия предложения обратимся к уже ставшей классической дефиниции В.В. Виноградова: «Простое предложение – это такое высказывание, в основе построения которого лежит отвлеченный грамматический образец (структурная схема, предикативная основа), специально предназначенный языком для построения отдельной относительно самостоятельной единицы сообщения» [3, с. 10].

Предложение является, по общему утверждению лингвистов, единицей коммуникации, поэтому основная классификация предложений основывается на коммуникативном принципе, традиционно определяемом как «цель коммуникации». По цели коммуникации выделяют изъявительные, повелительные и вопросительные предложения. Например, в английском языке: *The textile industries are trying to do their part, some companies are more quickly than others. The bag is thoughtfully designed with a long shoulder strap and an elasticized bottle holder to keep everything in its place* – в русском языке: *По умолчанию строчки временного назначения удаляются после прокладывания строчек постоянного назначения. Особенно эффектно подобная блузка будет смотреться с юбкой асимметричного кроя.*

Анализ повествовательных предложений в обоих языках не выявляет особых различий. Надо отметить, что в повествовательных предложениях форма глагола-сказуемого может быть любой (кроме формы императива) – как изъявительного, так и сослагательного наклонения, как настоящего (не прошедшего), так и прошедшего времени; это может также быть форма модального глагола, которые вообще не употребляются в предложениях побудительных, в то время как в побудительных предложениях глагол-сказуемое может употребляться в одной единственной форме – в форме императива. Например, *Cut 1 of pattern A for bag shell; note hook-and-loop tape placement and dots for alignment. Нижние края припуска правой стороны застежки и откоска расправить и скрепить между собой с изнаночной стороны.* Наиболее типичным примером таких предложений служат предложения побудительные, с глаголом-сказуемым в форме императива. Например, *Attach the pocket to the main panel. Make the gussets. Выполни боковой шов планки (прямоугольник B), припуски шва разутюжь.*

Следует сказать, что в данном дискурсе вопросительные предложения отсутствуют в материале исследования в обоих языках.

В анализируемых текстах нам встретились предложения, выражающие повеление формами модального глагола в сочетании со смысловым глаголами. В русских текстах представлены глаголы выражающие модальность. Например, *You mustn't put the fabric in the washing machine. This can be adjusted according to the sandwich size. Все срезы припусков швов, заутюженных (A), разутюженных (B) и других должны быть обметаны строчкой зигзаг (или подобной) или на оверлоке.*

В английских побудительных предложениях особенно часто встречается конструкции с глаголом *let* в сочетании с местоимениями или без них. Например, *Let the edges unfolded. Let the material for the sleeves. Let the space for buttons. Projects are fun, functional, and reusable – let your sack lunches be greener!* В русском же языке повеление может выражаться словом «пусть»+глагол, но в данном типе дискурса таких примеров выявлено не было.

В повелительных предложениях выявляют несколько слоев концепта волеизъявление/повеление. К сегментам концепта относятся: приказ, запрещение, предупреждение, инструкция, совет, или рекомендация.

1. Сегмент *приказ*, который, обладая когнитивными признаками концепта: категоричностью, облигаторностью и социальной маркированностью, выражает непосредственное побуждение к выполнению определенного действия. Например, *Cut 2 lengths 12 each from each color for ties. Match an edge of a side panel to the adjacent edge of the front panel, right sides together. Pin in place making sure the top and bottom corners of the bag pieces match. Sew along the length backstitching at the beginning and end. Turn side down out and press the back on all sides and then along the bottom seams. Обметать срезы деталей. Стачать срезы деталей до знака, определяющего длину засечки. На лицевую сторону припуска шва по левой стороне застежки наложить застежку-молнию лицевой стороной внутрь так, чтобы звенья застежки выходили за край застежки изделия, и зафиксировать (приметать или приколоть).*

2. Следующую позицию занимает сегмент *запрещение*, который, также обладая основными когнитивными признаками, выражает отрицательный приказ и имеет, соответственно, отрицательную форму репрезентации в языке. Запрещение в английском чаще всего выражается отрицательной формой модальных или смысловых глаголов. В русском же запрещение

представлено частицей «НЕ». Например, *Don't fold the fabric right sides together. You can't start sewing without making marking seams. Верхние части кнопок пришить к обтачке переднего края с равномерными интервалами, при этом иглу на лицевую сторону не выводить! Не снимайте сантиметровую ленту до конца снятия всех мерок! Швы на коже нельзя распарывать, так как останутся следы от иглы.*

3. Сегмент *инструкция* представляется некатегоричностью выражения побуждения и отсутствием темпорального фактора. Например, *Open out fabric and pin piece number 3 on single layer. Turn in raw edge and top stitch. Open out facing at lower edge. На материале, сложенном в сгиб, лекала деталей (два раза лекало детали В). Лекало детали 3 разложить на материале в разворот, как показано на схеме. Низ полотнища юбки должен приходиться на рисунок.*

4. Сегмент *рекомендация* или *предложение*. Этот компонент не выражает прямого побуждения к действию, соответственно, не категоричен. Основное значение сегмента *рекомендация* сводится к высказыванию мнения о целесообразности действия, выполнение которого является лишь желательным для адресата. Например, *Make sure the zipper is untwisted. Remember the opening for turning the bag right side out. Remember-each square equals on each square. Для выполнения этой операции рекомендуется использовать специальную ланку. Следует заложить на лекала переда и спинки горизонтальную складку на уровне середины бокового среза, чтобы получились лекала нужной длины. Следует переснять обе части, приложив кальку последовательно к обеим частям и очень точно совместив треугольники.*

5. Особенностью повествовательных предложений является такой сегмент как *совместное действие*. Например, *На переде наносим линию полурельефа. Далее выполняем коническое разведение на переде для образования складки в области втачивания хлястика. Для этого линию полурельефа продлеваем до низа и разводим деталь переда на 2 см.*

Все эти признаки характеризуют структуру побудительного предложения как весьма специфическую, отличающуюся от структуры как повествовательного предложения.

Рассмотрев повествовательные и повелительные предложения в английском и русских языках, мы пришли к следующему заключению, что в обоих языках побудительные предложения по целому ряду признаков резко противопоставлены повествовательным предложениям. Последние же, как мы уже узнали, могут иметь различный концепт (приказ, рекомендация, инструкция, запрет и т.д.). Просительные предложения для данного типа дискурса не свойственны ни для одного из языков. Различительной особенностью повелительных предложений английского языка является наличие конструкций Let+infinitive и отсутствие сегмента совместного действия.

Список литературы.

- 1) Интернет-ресурс: Сфера технических интересов.
http://virtualprofdon.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=49 (Дата обращения: 01.04.2015).
- 2) Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука. 1981. 139 с.
- 3) Виноградов В.В. Грамматика русского языка. М.: Высшая школа. 1963. 65 с.
- 4) Бархударов Л.С., Штелинг Д.А. Грамматика английского языка. М.: Высшая школа. 1973. 424 с.
- 5) Смирницкий А.И. Синтаксис английского языка. 2 изд. Издательство ЛКИ. 2007. С. 137-163.
- 6) Horne L. New product development in textiles. Innovation and production. Woodhead Publishing. 2012. 203 p.
- 7) Marson Amy Lunch Bags. 25 handmade sacks and wraps to sew today. Canada: C&T Publishing. 2010. 128 p.

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ

Богатеева О.М.

Научный руководитель – доц. Агеева А.В.

Современная реклама как продукт научно-технического прогресса общества выполняет ряд значимых функций в сфере массовой коммуникации, в связи, с чем в последние десятилетия реклама является объектом внимания многих ученых.

Как известно, исторически реклама начиналась как вид текста, не сопровождаемый никаким изображением. Все функции присущие рекламе, – привлечь внимание, вызвать интерес, проинформировать потребителя о товаре и его качествах и воздействовать на потенциального потребителя,

убеждая его совершить покупку, – содержались в самом тексте. В наше время реклама стала, чуть ли не самым распространенным жанром, а функции классического рекламного объявления поделили между собой вербальная и визуальная составляющие [1].

С филологической точки зрения реклама представляет собой особую сферу практической деятельности, продуктом которой являются словесные произведения – рекламные тексты. Структурное и содержательное построение рекламного текста должно реализовываться таким образом, чтобы максимально упростить понимание и запоминание информации рекламного текста [2].

Непосредственно слово «реклама» латинского происхождения (*reklamare* – «кричать») и означает:

- мероприятия, имеющие цель создать широкую известность чему-либо, привлечь потребителей, покупателей;
- распространение сведений о ком-либо, о чем-либо с целью создания популяризации.

Рекламный текст обладает рядом коммуникативных задач, важнейшая из которых заключается в создании положительного образа рекламируемого товара, положительного отношения к данному товару. Это невозможно без четкой структурной организации рекламного текста, все части которого выполняют свои определенные функции.

Рекламный текст, с одной стороны, должен импонировать реципиенту (потенциальному покупателю), выглядеть как бы более безобидно, а с другой – искусно маскировать истинные намерения рекламодателя, быть привлекательным, понятным и читабельным. Люди охотнее откликаются на приземленный, разговорный стиль, претендующий на теплые, дружеские отношения с реципиентом, насыщенный использованием разнообразных тропов, характеризующийся выбором простых, живых и полных личностной окраски слов, не отягощенных бременем построения грамматически правильных предложений и т.п.

Наиболее ярким и интересным приемом в рекламе является использование различных лингвистических средств. В современных рекламных текстах используются разнообразные средства практически всех языковых уровней: графических, фонетических, лексических, грамматических и синтаксических [3].

Слоган является самым выразительным и эмоционально-образным элементом рекламного текста. Понятие слоган (*sluagh – ghairm*) восходит к галльскому языку и означает «боевой клич». На основе определений, можно вывести следующие неотъемлемые характеристики слогана: лаконичность, выразительность, легкость запоминания, броскость, многозначность. Основная цель слогана – «побуждение адресата к тому или иному действию на базе формирования в его сознании определенных представлений». В целом, акт коммуникации посредством слогана является представлением информации, которая должна вызывать у адресата определенный набор эмоций, ассоциаций, мнений.

Можно выделить основные требования к слогану – это:

- концентрация сути коммерческого предложения;
- относительная краткость при большой эмоциональной насыщенности;
- простой и легкий язык, способствующий лучшему восприятию и запоминаемости;

Многие исследователи выделяют еще одну характеристику – слоган должен легко переводиться на иностранные языки [4].

Как правило, рекламное произведение создает некий идиллический образ жизни, достичь которого очень легко – достаточно купить рекламируемый товар. Эта мифология рекламы точно подмечена современным писателем В.О. Пелевиным: *«Потому что всегда рекламируются не вещи, а простое человеческое счастье. Всегда показывают счастливых людей, только в разных случаях это счастье вызвано разными приобретениями. Поэтому человек идет в магазин не за вещами, а за этим счастьем, а его». «Женщина, как известно, покупает не товар, а обещание. Производители косметики продают не цвета, они продают надежду. Мы уже покупаем не апельсин, а жизнеспособность. Мы покупаем не просто автомобиль, мы покупаем престиж»* [4].

Приведем следующую классификацию, наиболее популярных слоганов.

Слоган «вопрос» – это наиболее популярная форма. Тому способствуют следующие примеры: *Reebok* : *«Est-ce que vous le ressentez?»*; *Шоколад Côte d'Or*: *«Qui peut dominer une méchante envie de Côte d'Or?»*

Слоган, основанный на внушении. *Radio France Bleue*: *«C'est vous qui êtes formidable»*.

Также существуют такие слоганы, основанные на повторении каких-либо частей речи. Тем самым они упрощают текст и делают его более запоминаемым. *Coca-Cola*: *«Ouvre un coca cola, ouvre du bonheur»*; *Renault 2011*: *«Changeons de vie, changeons l'automobile»*.

Чтобы привлечь внимание потенциальных покупателей, необходимо акцентировать внимания на демонстрации товара. Приведем следующие примеры «демонстративных слоганов»: *Kodak*: «*C'est une nouvelle vision du monde*»; *Renault Megan*: «*C'est ta nouvelle copine française*»; *Nike*: «*C'est simplement Nike*».

Утверждение – это второе качество, направленное на покупателей. Подсознательно «слоганы-утверждения» представляют покупателю гарантию и качество выбранного товара. *Actimel*: «*Renforce vos defenses naturelles*»; *Monsavon*: «*Moi, j'aime la nature, et mon visage aime Monsavon*», *Citroën*: «*En avant Citroën! Vous n'imaginez pas tout ce que Citroën peut faire pour vous. Créative technologie*».

Часто название рекламной продукции является слоганом рекламной компании. Рекламный слоган, полностью соответствует товару: *Dior Parfum*: «*Dior, J'adore*».

Сегодня основная нагрузка на слоганы компаний – эмоциональная, а, следовательно, юмористические слоганы будут идеальными при выборе рекламного текста компании. Приведем примеры: *Peugeot*: «*Venez avec une vieille, reparty avec une jeune*».

Особое внимание при создании слогана уделяется гендерному аспекту (половое подразделение). Следует иметь в виду, что женская модель потребления значительно отличается от мужской: последние скорее рационалисты, женщины же более эмоциональны и подвержены влиянию. И поэтому женщины становятся основным контингентом покупателей, а общая тенденция рекламных слоганов развивается в сторону слабого пола. Изображение красивой, элегантной женщины, в сочетании с удачным слоганом – вот рецепт успеха.

Ролики, ориентированные на женщин, во-первых, апеллируют к традиционным семейным ценностям – чистоте в доме, здоровью детей: это бытовые приборы, «которые сделают дом более уютным», стиральные порошки, «отстирывающие даже застарелые пятна», йогурты, «содержащие бифидобактерии» и т.д.

Что же касается автомобилей, то и там можно встретить слоганы, ориентированные на женщин:

BMW: «*Belle voiture pour la Belle*».

При этом рекламируется не сам продукт, а нечто нематериальное: красота, молодость, престиж, самооценка, положительная оценка окружающих.

В рекламных сообщениях, рассчитанных на мужское население, привлечение потребителя осуществляется за счет лексики, подчеркивающей красоту мужского тела, «мужского начала»: *Emporio Armani*: «*Sois l'Homme. C'est tout ce qu'on te demande*»; *Hugo Boss*: «*Votre parfum, vos règles du jeu*».

Если женщины более внимательны к рекламным слоганом посвященные им, то для мужчин важно сравнение. Девиз мужчин это: «*plus sexy, plus rapides, plus forts...*».

В ходе данного исследования мы пришли к следующим выводам. Рекламный слоган во французском языке является «ударным инструментом» рекламы. Он выражает не просто рекламную идею одного из объявлений фирмы, а ключевую идею целой рекламной кампании и вообще всей маркетинговой политики фирмы. Тем самым обосновывается большая значимость слогана в медийном дискурсе.

Рекламный слоган богат своим разнообразием методов воздействия. Так, установлено, что во французских слоганах доминируют метод внушения, который лишает потребителя сомнения в приобретении товара, и метод повторения каких-либо частей речи, упрощающий текст и делающий его более запоминаемым.

Особая роль в рекламных слоганах французского языка отводится гендерному аспекту, определяющему психические и поведенческие свойства, ассоциирующиеся с половым разделением. Таким образом, французские рекламные слоганы, ориентированные на женскую аудиторию, характеризуются большей эмоциональностью и экспрессивностью, сопровождаются красивыми красочными картинками. Наибольшего успеха среди потребителей женского пола добиваются слоганы, затрагивающие темы семьи, здоровья и красоты. Интерес же у мужской публики вызывают французские рекламные слоганы, подчеркивающие «мужское начало». На мужчин меньше окажет влияние реклама с участием успешного человека, артиста, чем на женщин. Они менее склонны к подражанию.

Подводя итоги, нужно отметить, что рекламный слоган во французском языке играет большую роль в медийном дискурсе. В случае его успешности, рекламируемый товар будет продан на рынке. Успех же слогана зависит от многих факторов, начиная с круга потребителей на которых рассчитывает рекламная компания и, заканчивая разными методами воздействия, которыми она предпочтёт воспользоваться для достижения успеха.

Список литературы.

- 1) Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. М.: Наука. 1988. 341 с.
- 2) Гелвановский Г.В. Номинативный аспект рекламных текстов и способы его представления в английском и русском языках: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Уфа. 2000. 24 с.
- 3) Интернет ресурс: Языковые особенности рекламных слоганов.
<http://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2013/04/20/yazykovye-osobennosti-reklamnykh-sloganov> (Дата обращения: 1.12.2014).
- 4) Интернет ресурс: Языковые особенности построения рекламных слоганов
<http://rus.1september.ru/article.php?ID=200203204> (Дата обращения: 15.11.2014).

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ СОВРЕМЕННЫХ КОЛЛОКВИАЛИЗМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ МОЛОДЕЖНЫХ ЧАТОВ И ФОРУМОВ)

Васильева В.В.

Научный руководитель – доц. Смирнова Е.А.

В современной разговорной речи использование коллоквиализмов является самым распространенным способом передачи мысли, особенно в процессе общения таких социальных групп как учащиеся школ и студенты. Под коллоквиализмами понимается лексика, употребляемая в неофициальной речи. Эмоциональное окрашивание слов и использование нестандартной лексики в английском языке известно еще с древности, так как появление коллоквиализмов является неотъемлемой частью развития и пополнения словарного состава языка. Возникновение нестандартной лексики в языке происходит неслучайно. Лингвистически, это сложный процесс, в котором задействованы различные способы словообразования, такие как аффиксация, словосложение, аббревиация, сокращение, конверсия и другие. В свою очередь, в рамках каждого способа применяются различные словообразовательные модели, то есть схемы, с помощью которых образуется новое слово. Отсюда, целью исследования является выявление моделей словообразования, употребляемых чаще всего в процессе словопроизводства приобщении англоязычных студентов друг с другом. Задачами исследования являются:

1. Отбор лексики.
2. Проведение словообразовательного анализа лексических единиц.
3. Обобщение проведенного анализа.
4. Выявление наиболее употребляемых словообразовательных моделей.

Материалом исследования служат 25 лексических единиц, отобранных из чатов и форумов с сайта www.thestudentroom.co.uk.

Обращаясь к словообразовательной модели, следует учитывать такие понятия как продуктивность и активность. Под продуктивными понимаются те словообразовательные схемы, с помощью которых можно произвести множество новых слов на каком-либо этапе развития языка. А активность – это способность модели словообразования активно участвовать в образовании новых слов. *«Продуктивность, – пишет Е.С. Кубрякова, – это скорее количественная характеристика словообразовательного ряда: модель продуктивна, когда по ее образцу в языке созданы десятки, а то и сотни производных. С другой стороны, активность модели – это скорее качественная ее характеристика, ибо она означает способность словообразовательного ряда к пополнению новыми единицами»* [1, с. 21].

У каждой словообразовательной модели есть свое значение. Оно выявляется путем соотношения значения производящего и производного слов. Так, словообразовательным значением модели *v+er* является *«тот, кто производит действие»*.

Определить новообразованное слово к той или иной словообразовательной модели можно на основании морфологической производности, то есть наличия или отсутствия словообразовательного элемента, а именно присутствует ли в слове аффикс или новая корневая основа. Иначе говоря, словообразовательная модель может быть линейной и нелинейной. К линейному типу относится лексика, образованная такими способами словообразования как аффиксация, словосложение, редуплика-

ция или разные типы повторов. Нелинейные модели образуются путем конверсии, сокращения, аббревиации или реверсии.

В данной статье рассматриваются словообразовательные модели слов, образованные следующими способами: аффиксация, аббревиация, сокращение, словосложение и контракция.

На данный момент, аффиксация является самым продуктивным способом словообразования и подразумевает прибавление аффиксов к корневой основе. Существует немало словообразовательных моделей слов, образованных способом аффиксации, например, $de+v \rightarrow V$, $v+er \rightarrow N$, $n+ish \rightarrow Adj$ и другие. В проведенном исследовании обнаружены следующие модели словообразования: $adj+o \rightarrow N$ в словах **weirdo** – ‘чудак’, **keeno** – ‘ботаник’. Аффикс – *o* широко применим в процессе словообразования разговорной лексики. Рассмотрим примеры в контекстах:

O. Ozz: ...it makes people question in their minds 'who is this weirdo' – Люди начинают задумываться 'кто этот чудак' – здесь и далее перевод наш В.В. и С.Е.А.

Wimbs: It may be very challenging to get 1sts (as it may be the uber intelligent or absolute no social life keenos that consistently hit this) – Оказаться на первом месте очень непросто (надо быть очень умным от природы или совершенно занудным ботаником, чтобы прочно занять его).

Следующая модель – это $adj+y \rightarrow Adj$ в словах **Christmassy** – ‘праздничный’, **comfy** – ‘удобный’. Аффикс –*y* продуктивен в образовании неформальных прилагательных, а также существительных и глаголов. Рассмотрим примеры в контекстах:

bumblebee 342: I love spending time with family and I'm obsessed with Christmas, so it's cool to be somewhere super Christmassy – Мне нравится быть в кругу семьи, и я охвачена Рождеством, так что здорово находиться там, где праздничная атмосфера.

heavy hand scott: ...they're comfier [halls] and plus chicks.. haha – В общежитиях комфортнее, а также там полно девчонок... хаха.

Как известно, сокращения также играют немаловажную роль в образовании новых слов. В зависимости от типа сокращения, в слове усекается его начальная, средняя или конечная часть или оно может быть образовано способом аббревиации. В исследуемой лексике выявлены слова с усеченным концом, например, **uni** – ‘уни’, **diss** – ‘диссертация’, а также **stats** – ‘статистика’, в котором усечена середина слова. Рассмотрим примеры в контекстах:

Discombobulated: What A levels did you do that helped you to get into this uni? – Какие выпускные экзамены помогли тебе попасть в этот уни?.

Sr 90: Best advice I can give for the diss to start NOW. You really don't want to still be researching in 4 months time when you have countless other deadlines to contend with – Лучшее, что могу посоветовать – начать диссертацию сейчас. Тебе же не хочется проводить исследование только четыре месяца, когда и так полно неотложных дел.

Bijesh 12: Hardly put in any effort, and was extremely pleased as didn't understand stats at all once upon a time – Однажды я не понял свою статистику и был очень рад так как не прилагал никакого усилия.

Аббревиация как способ словообразования широко употребляется для номинации различных объектов и сокращения неформальной лексики. В исследовании обнаружено немало буквенных аббревиатур, таких как **kmt** – ‘kiss my teeth’, означающей цоканье, **i.m.o** – ‘in my opinion’, **OCD** – ‘Obsessive Compulsive Disorder – Невроз навязчивых состояний’, **PM** – ‘Private Message – Личное сообщение’, а также звуковые аббревиатуры: **a.k.a** – ‘also known as’, **a.s.a.p.** – ‘as soon as possible’. Рассмотрим примеры в контекстах:

Wahrheit: Being able to hold down a job is always an attractive quality, certainly worth mentioning it to – На мой взгляд, не стоит умалчивать о таком замечательном качестве, как способность удержаться в должности.

Edminzodo: It fluctuates between OCD tidy and a complete and utter tip – Обычно у меня до навязчивости чисто или, наоборот, все вверх ногами.

Euphorie: If you ever want to talk to someone at all, just pm me! – Если тебе вдруг захочется с кем-то поговорить, пиши мне!

Tcannon: Academically, both [universities] are Russell Group (aka what you call a top 20 school in the US) – Теоретически, оба университета принадлежат к группе «Рассел» (означающей тоже, что для тебя 20 лучших школ Америки).

TVIO: ...start asap, any later is way too risky if you're genuinely committed to getting these grades – начинай как можно скорее, если ты по-настоящему нацелен на этот результат, так как потом будет очень рискованно.

Нередко при образовании лексики участвуют два способа словообразования. В таком случае слово состоит из двух словообразовательных моделей. Например, в таких исследуемых словах, как **defo** – ‘определенно, точно’, **comfy** – ‘удобный’ и **convo** – ‘разговор’ наблюдается усечение конечной части производящего слова, а также присоединение аффиксов: *definitely*(adv)+o→Adv, *comfortable*(adj)+y→Adj, *conversation*(n)+o→N. Рассмотрим примеры в контекстах:

Hal.E.Lujah: I defo always feel taller when I go for a run – Я определенно чувствую себя выше, когда выхожу на пробежку.

Bubble_10: I try and make convo but it's just small talk or I get no response (from a few) – Я пытаюсь говорить, но получается только перекинуться парой слов или мне не отвечают (некоторые).

Словосложение как способ словообразования представляет собой слияние двух и более корневых основ или слов в одну лексическую единицу, которая приобретает новое значение, нередко отличное от значений каждого слова по отдельности. Количество словообразовательных моделей словосложения также велико, как и моделей слов, образованных способом аффиксации. Adj+adj+adj→Adj и v+n→N – модели сложных слов **sociable-loud-confident** – ‘самоуверенный’ и **study buddy** – ‘сокурсник’. В первом случае, слово состоит из трех прилагательных, соединенных между собой дефисом и является неологизмом по отношению к существующему словарному составу языка. Во втором случае, происходит рифмованное словосложение глагола и существительного. Рассмотрим примеры в контекстах:

Cape West Angel: It's hard to make friends here; especially I'm not that kind of very sociable-loud-confident person. – Здесь очень сложно найти друзей, тем более я не из тех самоуверенных личностей.

Jumjum: ...I think it is slightly motivational to have a study buddy and someone to actually portray or teach your work to... – Думаю, что учиться вместе с тем, кому описываешь и объясняешь свою работу немного мотивирует.

Нетипичный способ словообразования был использован в таких словах, как **Imma** (или *I'mma*) – ‘I am going to’ и ‘**sup** – ‘What’s up?’:

Black Thunder10: Well I'm coming back from a foreign country, feels imam have to get used to people speaking English again – Я только что вернулся из другой страны и чувствую, что придется снова привыкать к англоязычным людям.

CJ: 'sup everyone – Привет всем.

В разговорной речи использование сокращений подобного типа встречается довольно часто. В данной лексике очевидно слияние нескольких слов, на стыке которых происходит наложение букв и звуков. В лингвистике данное явление получило название контракции и известно нам из таких общеупотребительных слов как *ain't*, *he'd*, *ma'am* и другие.

Весьма частым явлением в разговорной речи является использование так называемых эрративов (англ. *casography*), то есть намеренное искажение слова, допущение различных грамматических и лексических недочетов. В отличие от ошибок по незнанию, пользователь эрративов отлично знаком с литературной нормой языка, тем не менее, допускает столь очевидные ошибки для придания особого эффекта в тексте. Данную тенденцию можно объяснить в первую очередь с точки зрения экономики времени при наборе текста, также широкое распространение эрративов известно среди молодежных субкультур. Эрративы делятся на первичные, то есть употребление слова так, как оно слышится и вторичные, которые предполагают более усложненную форму первичного искажения. В исследовании обнаружены следующие первичные эрративы: **dat** – ‘that’, **sinc** – ‘think’ и **tim** – ‘team’. Рассмотрим примеры в контекстах:

James A: Yeah I enjoy being back home! Also dat chocolate to share with your parents – Люблю возвращаться домой! А еще, как обычно, дарить родителям шоколад.

Jumjum: Does anyone want a study partner or group revision? Sinc it is that tim f year for uni student – Хотел ли кто-нибудь учиться вместе или в группе? Думаю, это именно то, что нужно студенту во время учебы.

Использование сленгизмов в разговорной речи особо распространено среди учащихся школ и студентов. Обычно, сленг использует какая-либо группа людей для эмоционального окрашивания лексики и для особой обособленности своей речи среди других социальных групп. В исследовании обнаружены следующие сленгизмы, употребляемые студентами: **sandwich year** – ‘год получения опыта, работая по специальности’ и **mickey-mouse course** – ‘ненужный предмет’:

Bagsworth: Are you doing a sandwich year in a hospital? – Ты собираешься работать в больнице в “бутербродный” год?

Jambojim 97: Get rid of all the ex-polys which offer mickey-mouse courses and con people out of £27000 which they can never pay back – Надоели все эти политехи, которые предлагают ненужные предметы и забирают 27000 фунтов, которые никогда не возвращают.

Подводя итоги можно утверждать, что процесс образования нестандартной лексики тесно связан с различными способами словообразования, в рамках которых используются продуктивные словообразовательные модели. Отсюда можно сделать следующие выводы:

1. В аффиксальном способе словообразования самыми продуктивными аффиксами являются *-o* и *-y* в словообразовательных моделях $adj+o \rightarrow N$ и $adj+y \rightarrow Adj$.
2. При сокращении лексики часто отсекается конечная часть слова и широко распространены разного рода аббревиатуры.
3. В образовании слов путем словосложения, продуктивными считаются модели сложения нескольких прилагательных, а также глаголов с существительными.
4. Частым явлением становится использование двух способов словообразования при образовании лексических единиц, а именно сокращения и аффиксации.
5. Такие лингвистические явления как контракция и какография нередко встречаются в современной разговорной речи.
6. Появление сленгизмов способствует развитию существующего словарного состава языка.

Список литературы.

- 1) Кубрякова Е.С. Что такое словообразование: монография. М.: Наука. 1965. 76 с.
- 2) Харитончик З.А. Лексикология английского языка: Учеб. пособие. М.: Высшая школа. 1992. 229 с.
- 3) Бортничук Е.Н., Василенко И.В., Пастушенко Л.П. Словообразование в современном английском языке / Под ред. Ю. А. Жлуктенко. Киев: Вища шк. 1988. 260 с.

МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ЭКОНОМИИ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)

Вышенская Е.С.

Научный руководитель – доц. Зарипова З.М.

Человек ежедневно сталкивается с целым потоком различного рода информации. Одним из источников информации является реклама, которая сопутствует человеку на протяжении всей его жизни. Для того чтобы сэкономить время, уделяемое чтению или прослушиванию рекламных текстов, необходимо сократить до минимума их объем, сохраняя при этом максимальную информативность. Это становится возможным с использованием языковых средств экономии. Поэтому эта проблема является актуальной, так как немаловажную роль в составлении рекламных текстов играют правильно подобранные средства экономии, или компрессии, т.е. средства сжатия текста. Языковая компрессия может проявляться на разных языковых уровнях, например:

- *фонетический уровень*: ассимиляция, аккомодация, редукция, выпадение, слияние, интонационные средства;
- *синтаксический уровень*: односоставные, безличные, номинативные предложения, эллипсис, бессоюзие, парцелляция;
- *лексический уровень*: аббревиация, сокращение, заимствование иностранных слов, телескопия;
- *стилистический уровень*: сравнение, метафора, метонимия, эпитет и др. [1, с. 33-34].

Данная работа направлена на исследование метафоры. Как известно, метафора, в основном, рассматривается в качестве изобразительно-выразительного средства, в этой же работе метафора изучается, как средство компрессии, в чем и заключается новизна работы. Для этого были изучены тексты русской и немецкой рекламы в таких областях, как косметика, продукты питания, фармацевтические средства, автомобили и др. и проведен сравнительно-сопоставительный анализ употребления метафоры в обоих языках. Целью работы является выявление закономерности использования метафоры в рекламе разного вида продукции. Для достижения этой цели были изучены теоретические труды по вопросам языковой компрессии и стилистики текста таких авторов, как Р.А. Будагова, А.

Штейнхауера, Е.А. Шаглановой, Л.О. Зиминной, А.Б. Шокиной и других исследователей рекламного текста и стилистики в целом. Практическим материалом послужили отобранные методом сплошной выборки современные немецкие и русские журналы за 2009-2015 гг., основную массу которых составили журналы «Brigitte», «Stern», «Der Spiegel», «Focus», «Лиза», «За рулем», «Полезные советы», «Burda» и др. Общий объем проанализированного материала составил 200 рекламных текстов.

Рекламный текст обладает всеми признаками обычного текста, т.е. целостностью, связностью, информативностью, модальностью и членимостью. Рекламный текст состоит из следующих компонентов: слоган, заголовок, основной рекламный текст, эхо-фраза. А также ему присущи такие стилистические черты, как креолизованность текста, т.е. одновременное использование вербального и невербального текста, наглядность, красочность, частично сниженная лексика, эмоциональность и экспрессивность. Данная работа направлена на изучение сжатости или лаконичности рекламного текста, поэтому далее было рассмотрено употребление языковых средств экономии в текстах рекламы.

Для этого были сопоставлены труды различных ученых-языковедов, которые занимались исследованием языковой компрессии. Наиболее подходящим определением этого явления было признано высказывание А.Б. Шокиной: «Языковая компрессия – это обусловленное законом речевой экономии, требованиями жанра, особенностями информационного носителя упрощение в процессе обработки или порождения текста его поверхностной структуры – за счет повышения информативности языковых единиц и элиминирования тех компонентов, которые могут быть восстановлены из невербальной части текста, без изменения его информационной стороны по сравнению с исходным текстом или нейтральной стилистической нормой» [2]. Многие зарубежные и российские лингвисты утверждают, что языковая экономия является естественным процессом развития языка и может проявляться на разных уровнях: фонетическом, синтаксическом и лексическом; они также считают, что немалую компрессивную функцию выполняют стилистические тропы.

Предметом исследования является такая стилистическая фигура, как метафора, поэтому следующим пунктом в работе стала ее характеристика с точки зрения лингвистики. Что же такое метафора? «Метафора (от др.-греч. *μεταφορά* – «перенос», «переносное значение») – слово или выражение, употребляемое в переносном значении, в основе которого лежит неназванное сравнение предмета с каким-либо другим на основании их общего признака» [3]. Она является наиболее употребительным тропом. Использование метафоры в рекламном тексте служит лаконичному, экспрессивному выражению мыслей, а также передаче необходимых свойств и черт рекламируемого объекта. Человеку свойственно быстрее запоминать метафорические образы, нежели сухие рациональные предложения, поэтому использование метафоры в рекламных текстах вполне оправданно. Случаи употребления метафоры в целях сокращения объема рекламного текста представлены в следующих текстах немецкой и русской рекламы.

Метафора в рекламе «tetesept» не только придает тексту экспрессивность, но и является средством компрессии: «Lassen Sie den Alltag vor der Badezimmertür» [4, с. 143]. Слово «Alltag» включает в себя все произошедшее с человеком за день, позволяя тем самым сократить объем текста, требуемый для описания всех бытовых проблем.

Лаконично и интригующе звучит призыв «Tauchen Sie ein!» [5, с. 27] в рекламе средства по уходу за кожей «BIOTHERM. AQUASOURCE». Это средство гарантирует увлажнение кожи в течение 24 часов так, словно Вы находитесь под водой. Метафора «eintauchen» основанная на сравнении с погружением в воду, позволяет представить покупателю эффект от рекламируемого товара еще до начала его использования.

Это были примеры из области косметики, но метафора употребляется и в других сферах. Так, например, в рекламе «Audi», кроме цитирования, использована также метафора «das Band», основанная на сравнении со связкой, пучком: «Kultur ist das unsichtbare Band, das die Dinge zusammenhält», – Joseph Joubert, französischer Moralist. Dieses Band besteht aus Visionen, Träumen und vor allem: aus Ideen» [6, с. 6]. Здесь прослеживается прямая взаимосвязь между культурой и автомобилем «Audi», что подтверждается следующей фразой: «Kultur und Audi: ein entschlossenes Engagement für unsere Zukunft». Это предложение еще раз подчеркивает высокое качество автомобиля.

Нередки случаи использования метафоры в области продуктов питания и напитков. Примером компрессии текста за счет использования метафоры на основе сравнения с цветовой гаммой может послужить реклама красного полусухого вина: «Württembergs schönstes Abendrot» [7, с. 52]. В этом случае немаловажную роль играет невербальный элемент рекламы, а именно закат на заднем фоне, т.к. «Abendrot» переводится как «вечерняя заря». Однако в контексте рекламы приобретает и другое значение, подразумевая красное вино, схожее с цветом вечернего неба.

При создании слогана чая «Беседа» рекламодатель использовал слово «тепло» в его переносном значении: «Почувствуй тепло душевной беседы!» [8, с. 145]. В буквальном понимании «теплом называется природная энергия, которая создается беспорядочным движением частиц тела и проявляется в его нагревании» [9]. Таким образом, слово «тепло» было использовано не в прямом значении, т.к. «беседа» – это абстрактное понятие, которое не может выделять тепло. Но эта точная метафора служит источником возникновения приятных ощущений у потенциального покупателя и позволяет кратко описать эффект рекламируемого напитка: не только чай согревает тебя, но и разговор с близкими людьми.

Как известно, оружие – это «всякое средство, технически пригодное для нападения или защиты, а также совокупность таких средств» [10, с. 460]. Однако в рекламе косметического средства «Vichy» оружием становится гель для проблемной кожи лица со слоганом «Совершенное оружие против прыщей!» [11, с. 15]. Тем самым автор рекламы придает тексту экспрессивность и уменьшает его объем.

В следующем тексте также налицо метафорический образ: «Новый гель для душа Fa. Fa – настроение свежести!» [12, с. 23]. Под настроением понимается «внутреннее, душевное состояние» [11, с. 395], которое присуще только человеку, поэтому в отношении к гелю для душа оно превращается в метафору, призывающую ощутить не только свежесть тела, но и бодрость духа.

Как в немецкой, так и в русской рекламе автомобилей подчеркивается их уникальность, комфорт, надежность. Так, рекламируя марку автомобиля «Hummer» рекламодатель использовал следующие слоганы: «Вот он, Царь земли!», «Слава Повелителю!», «Земной поклон Хозяину!» [13, с. 68-69], которые подчеркивают высокое качество предлагаемого товара, возводя его в степень властелина над всеми автомобилями. Эти почетные звания служат сжатию текста, скрывая в себе все признаки могущества этого транспортного средства.

Здесь представлена лишь небольшая часть изученных текстов рекламы. Во всех случаях метафора призвана выполнять функцию компрессии текста, а также придавать рекламному тексту эмоциональность и выразительность. На основании полученных данных был проведен статистический анализ использования метафоры в рекламе различного вида продукции. Мы исследовали 100 текстов русской рекламы, в 43 из которых была использована метафора. Что касается текстов немецкой рекламы, 20 текстов из 100 содержат метафору, служащую средством компрессии. В зависимости от вида продукции рекламные тексты с метафорой распределились следующим образом (рисунок 1). Таким образом, в ходе исследования было установлено, что в русской рекламе метафора используется чаще, нежели в немецкой. Однако эти данные не следует считать абсолютными, т.к. количество рекламных текстов определенного вида продукции в немецком и русском языках было неодинаково.

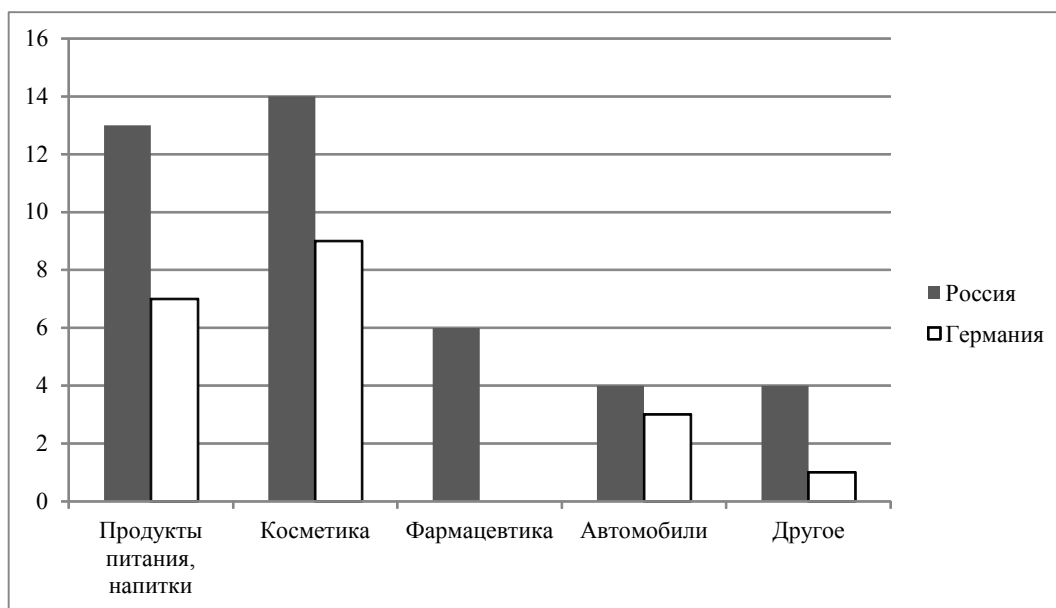


Рисунок 1. –Рекламные тексты с метафорой.

Список литературы.

- 1) Шагланова Е.А. Информационно-стратегический потенциал компрессии текста телерекламы. Иркутск. 2014. 143 с.
- 2) Интернет-ресурс: Шокина А.Б. Языковая компрессия в рекламном тексте. [http:// www.mediascope.ru/node/240](http://www.mediascope.ru/node/240) (Дата обращения: 20.03.2015).
- 3) Интернет-источник: Википедия. Свободная энциклопедия. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Метафора> (Дата обращения: 15.03.2015).
- 4) Brigitte. 2011. № 1. С. 143.
- 5) Brigitte. 2009. № 13. С. 27.
- 6) Zeit. Reisen. 2014. С. 6.
- 7) Spiegel. 2014. № 3. С. 52.
- 8) Лиза. 2013. №6. С. 145.
- 9) Толковый словарь русского языка / под ред. Д.В. Дмитриева. М.: Астрель: АСТ. 2003. С.1578.
- 10) Толковый словарь русского языка / Под ред. С.И. Ожегова, Н.Ю.Шведовой. М.: ООО «А ТЕМП». 2008. 944 с.
- 11) Дарья. 2014. № 10. С.15.
- 12) Лиза. 2013. № 7. С.23.
- 13) За рулем. 2010. № 5. С.68-69.

THE LINGUO-STYLISTIC DEVICES OF EXPRESSING HUMOUR IN ENGLISH LITERATURE (CH. DICKENS)

Ганиева А.Р.

Научный руководитель – доц. Самаркина Н.О.

The humorous phenomenon has always been an object of great interest for both linguists and men of letters. It is remarked in the linguistic literature that the usage of a language to express pleasantry denotes the highest level of language proficiency.

The problem of humour is becoming increasingly popular and acute being reflected in a number of scientific works within the realm of ethnographic and historic-cultural research (Joseph Dorinson, Charles Davis), psychology (Rod A. Martin, James Sully), social studies (Kelsey Powell, Michael Mulkay), and philology (M. Verbitskaya). Linguistics researchers have great concern with the problem of studying language factors, which determine and regulate the emotional sphere of human activities. Moreover, an appeal to stylistic features of humorous texts, which expand and enrich ideas of the specifics of the language units' functioning in literature and its influence on a reader, is considered rather sophisticated and innovative. Thus, the linguistic analysis of humorously tinted components in English literature and identifying the origins of humorous effects in the stylistic devices of comic imagery and expression provoke generous scientific interest and present indubitable relevance concerning the said facts.

The scientific novelty of this research is conditioned by the fact that the analysis of stylistic devices of expressing humour is based not only on the humorous works of the early period of Charles Dickens's oeuvre but also on the novels very different in their dramaticism written in the later periods.

The aim of the work is the synthetic and methodic signification and description of the features of humour in Charles Dickens's novelism, the analysis of the linguistic devices to create a humorous effect.

Research methods are specified by the aim and objectives of this work. The research required the bibliographic method to study the sources on the topic; the descriptive method to describe the factual material and work at it; the method of comparative and statistical analysis.

The material supply required for the research is presented by the corps of humorous fragments' examples in such works of Charles Dickens's as "The Posthumous Papers of the Pickwick Club"(1836-1837), "Oliver Twist, or the Parish Boy's Progress"(1837-1839), "A Christmas Carol in Prose, Being a Ghost Story of Christmas"(1843), "Dombey and Son"(1848). The overall sample includes 1700 printed pages.

It must be noted that Charles Dickens is the greatest representative of English critical realism, a classic of world literature. His greatness lies not only in his satirical portrayal of the bourgeoisie and in the exposure of the greed and hypocrisy of the ruling classes, but also in his profound humanism which is revealed in his sympathy for the labouring people.

Young Dickens's literary technique presents the tangle of the strictly documented realistic description, humour, and moralization. Comic and strictly documented manner of narration is interlaced with pathetics and sentimental didactics. The humorist in Dickens's early oeuvre is gradually replaced by the satirist in 1840-s. Novels and stories of this period are created in a new emotional manner with a new intonation and mood fraught with biting satire and drama.

Charles Dickens's humour gradates from gentle irony to biting sarcasm weighed upon by grotesque. Stefan Zweig once told about Charles Dickens's grotesque: «All great artists exaggerate, and Dickens is no exception to the rule. But his exaggeration tends towards humour rather than towards the grandiose» [1, p.77]. His grotesque is the intention to carry the phenomenon to the extreme, to highlight and exaggerate it. Dickens mostly uses it in depicting portraits, colourful, vivid caricature images. Miss Tox, the character of the novel "Dombey and Son", is described in this very way: «*The lady thus specially presented, was a long lean figure, wearing such a faded air that she seemed not to have been made in what linen-drapers call 'fast colours' originally, and to have, by little and little, washed out*» [7, p. 8].

The writer pays great attention to the characters' clothes and things around them. A person is often identified with his favorite things. We cannot help mentioning famous Mr Carker's teeth which seem living their own life throughout the novel «Dombey and Son»: «Mr Carker the Manager did a great deal of business in the course of the day, and stowed his teeth upon a great many people. In the office, in the court, in the street, and on 'Change, they glistened and bristled to a terrible extent. Five o'clock arriving, and with it Mr Carker's bay horse, they got on horseback, and went gleaming up Cheapside» [7, p. 308].

It must be stressed that the comical exaggerations and hyperboles are of great importance in applying grotesque. We might see Dickens using them in describing the "misfortunes" of the Pickwickians in the 5th chapter of "The Posthumous Papers of the Pickwick Club". Exaggerations and hyperboles are in keeping with the air of importance which the characters assume in most trifling procedures.

We can come across the hyperbole in its extreme form when this exaggeration is carried to an illogical degree, sometimes ad absurdum. For example: "Those three words ("Dombey and Son") conveyed the one idea of Mr Dombey's life. The earth was made for Dombey and Son to trade in and the sun and moon were made to give them light. Rivers and seas were formed to float their ships; rainbows gave them promise of fair weather; winds blew for or against their enterprises; stars and planets circled in their orbits to preserve inviolate a system of which they were the centre."

Reading Dickens's books the reader feels irony not only in the description of the whole situation but even in single words. The word containing irony is marked by intonation. It has an emphatic stress and a special melody design as in the following excerpt from "The Posthumous Papers of the Pickwick Club": «<.>'cod I would, – pig's whisper – pieman too, – no gammon. This *coherent* speech was interrupted by the entrance of the Rochester coachman, to announce that...

 [4, p. 14]. The word "coherent", which describes Mr Jingle's speech, is inconsistent with the utterance, and, therefore, becomes self-contradictory.

Dickens's "kind" irony borders on sadness. It refers to the description of little Paul Dombey's life: «Paul, eschewing the companionship of Master Bitherstone, went on studying Mrs Pipchin, and the cat, and the fire, night after night, as if they were a book of necromancy, in three volumes». The quote can hardly raise a smile but Dickens is used to seeing everything through the prism of humour, that is why, the writer finds funny comparisons for even such unjoyful scenes.

Another device to create a humorous effect greatly favoured by Dickens is zeugma. It is an effective device to maintain the purity of the primary meaning when the two meanings clash. Thus in the sentence:

"...And May's mother always stood on her gentility; and Dot's mother never stood on anything but her active little feet" [6, p. 64].

The word "stood" is used twice. It makes the reader realize that the two meanings of the word "stand" are simultaneously expressed, one primary and the other derivative.

Close to zeugma is another stylistic device – the pun – based on the interaction of two well-known meanings of a word or phrase. Here is an example of a pun where a large context for its realization is used: ' "Bow to the board," said Bumble. Oliver brushed away two or three tears that were lingering in his eyes; and seeing no board but the table, fortunately bowed to that' ("Oliver Twist, or The Parish Boy's Progress" [5, p.16]). In fact, the humorous effect is caused by the interplay of two meanings of two words. 'Board' as a group of officials and 'board' as a piece of furniture (a table) have two distinct words.

Dickens's works include a parody as well. The reader can observe the parody of official political, parliamentary and journalistic rhetorics in the novel "The Posthumous Papers of the Pickwick Club": "The Gazette warned the electors of Eatanswill that the eyes not only of England but of the whole civilized world, were upon them" [4, p. 184]. Phrases of flaming political oratory as "the eyes of England", "the

blessings of freedom” sound absurd when rendered in the unemotional form of indirect speech and presented in a businesslike way by “warned”, “demanded to know”.

The display of the contrast between outward dignity and the total absence of inner dignity is one of Dickens’s ruling stylistic principles.

In conclusion, we can prove that the taken aim is achieved. The research shows that Dickens uses a wide variety of stylistic devices, which appear to be grotesque as the writer’s basic literary technique, delicate irony, hyperboles and comic exaggerations, the pun, zeugma, and parody. Despite irony and grotesque being applied to an equal extent, satire prevails. The least used devices are presented by allusions and parodies. Furthermore, Dickens’s humour is mostly expressed on the level of a particular situation but not in language-as-system. Thus, the humorous effect as a linguo-stylistic category is revealed on various levels of texts and presents the basic factor of text derivation in Ch. Dickens’s stories and novels.

We may agree with Stefan Zweig who noted that Dickens’s humour is “purely English”. Here is his quotation concerning the writer’s humour: “*There is nothing of the sensuous about it; it never forgets its manners; never gets drunk on its own high spirits; is never vicious and debauched. Dickens’s humour always observes the decencies, always keeps its head*” [1, p. 91].

Dickens was often reproached for the lack of veracity in his character sketches and, despite his being a realist, the ideal and melodramatic aspect of his oeuvre is impossible to deny. The writer’s method of depicting the reality was indisputably specific, inimitable, where the crucial part was performed by humour.

Список литературы.

- 1) Stefan Zweig Three Masters: Balzac, Dickens, Dostoeffsky. Transaction Publishers. New Brunswick. New Jersey. 2010. 291 p.
- 2) Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. Опыт систематизации выразительных средств. Либроком. 2012. 376 с.
- 3) Кулинич М.А. Структура и семантика лингвистических средств выражения комического // Иностранный язык в школе. 1999. № 4. С. 6073.
- 4) Charles Dickens The Posthumous Papers of the Pickwick club. The Project Gutenberg Ebook. 2014. 450 p.
- 5) Charles Dickens Oliver Twist, or the Parish Boy's Progress. Collector's Library. 2003. 641 p.
- 6) Charles Dickens A Christmas Carol in Prose, Being a Ghost Story of Christmas. Penguin Books Ltd. 2012. 138 p.
- 7) Charles Dickens Dombey and Son. Penguin Books Ltd. 2012. 832 p.
- 8) Larry Wright Critical thinking: an introduction to analytical reading and reasoning. Oxford University Press. 2012. 416 p.
- 9) Интернет-ресурс: Диккенс Чарльз. https://ru.wikipedia.org/wiki/Диккенс_Чарльз (Дата обращения: 28.03.2015).
- 10) Интернет-ресурс: Диккенс Чарльз. http://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/literatura/DIKKENS_CHARLZ.html (Дата обращения: 15.03.2015).

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Другов А.В.

Научный руководитель – доц. Остроумова О.Ф.

В условиях расширяющихся международных контактов анализ особенностей языка современной молодежи, которая является наиболее мобильной частью общества, приобретает особую актуальность. Носителями молодежного языка являются, как правило, люди от 15 до 30 лет, которые стремятся выразить критическое отношение к окружающему их миру, выделиться из общей массы, проявить свою оригинальность во всем, включая и язык.

Молодежь – это социально-демографическая группа, выделенная на основе возрастных характеристик и отличающаяся от других социальных групп: положением в обществе, ценностями, интересами, потребностями. Молодежь представляется как группа, которую объединяют не только возраст, но единство убеждений, целей, общность переживания и отношения к жизни [1].

С целью самоидентификации молодые люди нередко прибегают к таким формам самовыражения как стиль одежды, экстраординарное поведение, но наиболее отличительной чертой, характерной для данной социальной группы, является специфическая манера общения – молодежный сленг, который строится по определенным правилам, используется для конкретных целей и представляет собой неотъемлемую часть языка в целом.

В данной статье язык современной молодежи рассматривается как молодежный социолект. Н.Н. Копытина отмечает, что «наиболее точным представляется рассматривать французский молодежный социолект как особую функциональную специализацию общенационального французского языка, характерную для молодежной среды и основывающуюся на общей для всех стилей системе фонетических, грамматических и лексических средств. При этом молодежный язык взаимодействует с другими разновидностями речи, такими, как просторечие, криминальное аргю, профессиональные и социальные жаргоны и, в конечном счете, проникает в литературный язык» [2, с. 77].

Необходимо подчеркнуть, что молодежной коммуникации присущ непринужденный, неформальный стиль общения. Кроме того, речь молодежи отличается высокой степенью эмоциональности и имеет явно выраженную субъективную окраску. Молодежный язык – это один из способов самовыражения, возможность завуалировать смысл сказанного от окружающих. Это желание создать свой «тайный язык», но при этом речь идет не просто о стремлении засекретить свой язык, а о желании противопоставить свою особую мировоззренческую позицию общепринятым социальным и поведенческим образцам. Таким образом, выражение своих взглядов и принципов происходит через идеологизацию молодежного вокабуляра.

Наибольший интерес вызывает молодежный сленг как наиболее динамичная часть лексической системы языка, непосредственно отражающая социокультурно значимые изменения в обществе.

Данная проблема интересна еще и тем, что арготизмы, широко распространенные в разговорной речи в такой широкой социальной группе как молодежь, оказывают большое влияние на развитие языка в целом. Невозможно свободно овладеть языком не имея навыков понимания и употребления разговорной лексики.

Необходимо отметить, что язык французской молодежи характеризуется богатым лексическим запасом и доминированием арготизмов. Современные арготизмы – это единицы с относительной устойчивостью и массовой употребительностью, имеющие тенденцию к расширению сферы использования и переходу в массовое просторечие [3, с. 33-34].

В лексиконе каждого современного француза присутствуют арготизмы, поскольку они значительно упрощают понимание каких-либо явлений и ускоряют процесс усвоения любого информационного материала. Особенно широко распространены они в разговорной речи молодежи. При этом к кодификации склонны подростки, которые стремятся дистанцироваться от взрослых и студенты, которые часто используют студенческое аргю.

Одним из способов засекречивания слов является специфический словообразовательный механизм, присущий французскому аргю – «Верлан». Это разновидность условного языка, в котором слоги идут в обратном порядке, а гласные часто меняются на *eu*. Само слово «верлан» образовано от французского наречия *à l'envers* (наоборот). Например: *mec* > *keum* – парень; *problème* > *blèmepro* – проблема; *bouteille* > *teillebou* – бутылка; *méchant* > *chanmé* – злой; *musique* > *zicmu* – музыка.

Необходимо отметить, что в последние десятилетия отмечается общая тенденция к верланизации во французском обыденном дискурсе [4].

Большой интерес представляет один из современных продуктивных способов кодирования информации – «Largonji». Само наименование произошло от слова «jargon» > «largonji». Это вид аргю, в котором начальный согласный заменяется звуком *l*, а сам согласный переставляется в конец слова, и к нему присоединяется какой-либо суффикс [5]. Например, суффикс *ji* – для первой буквы *j*, *bé* для первой буквы *b* и др. Так образованы слова: *le sac* > *lacsé* – мешок; *la force* > *lorcefé* – сила; *deux* > *leudé* – два; *fou* > *louf* ou *loufoque* – глупый.

Молодежь в целях обогащения словарного запаса или кодировки информации часто обращается также к такому способу словообразования как *редупликация*, при котором происходит удвоение начального слога слова или какой-либо его части. В качестве примеров можно привести: *enfant* > *fanfan* – ребёнок; *argent* > *gengen* – деньги; *musique* > *ziczic* – музыка. Арготизмы, образованные подобным образом, подчеркивают склонности молодежного аргю к словесной игре, специфическое отношение арготирующих к языковым нормам.

Чтобы замаскировать от «посторонних» смысл послания, молодежь не только изменяет внутреннее строение слова, но и нередко, оставляя номинативную часть в первоначальном виде, придаёт слову или выражению другое, прямо противоположное лексическое значение. Подобный процесс

получил в языкознании название *энантиосемии*. Например, выражение *ça va faire mal*, номинативное значение которого – это будет печально, обернётся неудачей, подвергшись процессу энантиосемии, приобретает в устах молодежи противоположное значение – это будет иметь успех, будет здорово.

Другим приёмом, к которому часто обращаются представители французской молодежи, является *телескопия*. Этот словообразовательный механизм, представляет собой амальгаму инициальной части одного слова и конечной части другого. Так, инициальный слог слова *male* (пер.: самец) и конечный слова *petit* (пер.: маленький) вместе образуют слово *timal* – парень. Другим примером является лексема *moultitude* (пер.: множество, куча): *foule* (пер.: толпа) + *multitude* (множество).

В речи молодежи часто можно встретить *метафоры*, имеющие, как правило, долю иронии, шуточки или пренебрежения к объекту, о котором идёт речь. Например, вместо слова *le visage* (пер.: лицо), может быть употреблено *la vitrine* (пер.: витрина), а слово *la poubelle* (пер.: мусорка) в молодежной среде может обозначать *une voiture en mauvais état* (пер.: машина, находящаяся в плохом состоянии).

Заемствование слов из иностранных языков играет не менее важную роль в образовании французских сленгизмов. Наибольшее количество заимствований, характерных для сленга французской молодежи, пришло из английского языка. Разговорная речь, для которой характерно частое употребление англицизмов, в повседневной жизни получила название «франгле». Вот некоторые примеры французских сленгизмов, используемых молодежью: *un boy* (мальчик, юноша) < *boy* (англ.) (мальчик, юноша); *des chouzets* (обувь) < *shoes* (англ.) (обувь); *looker* (смотреть) < *to look* (англ.) (смотреть, глядеть).

Во французском студенческом аргументе также довольно широко распространены слова, заимствованные из современного арабского языка, а также его различных диалектов: алжирского, магрибского, марокканского и берберского языков. Примерами являются следующие лексемы: *un hala* (от *hala* алжир. диал.) – праздник; *un chouia* (от *chouiya* магриб.) – немного, чуть-чуть; *un sbeul* (от *sbeul* совр. араб, яз.) – беспорядок.

Также в речи французской молодежи нередко фигурируют слова заимствованные из цыганского языка: *un raclo* – парень; *une racli* – девушка; *pillave* – пить.

Другой характерной особенностью сленга французской молодежи является шифрование в общении через Интернет или посредством SMS, где большое место отведено цифрам и буквам, которые визуальным образом маскируют слово, но оставляют стандартное алфавитное звучание. Так, например, «*koi 2 9?*» расшифровывается как *quoi de neuf?*, что в переводе – что нового?; а цифра 1 часто выступает в роли неопределённого артикля единственного числа: «*l bgarette*» – *une cigarette* (сигарета).

Таким образом, в ходе данного исследования были изучены и проанализированы особенности языка современной молодежи Франции. Было установлено, что главными особенностями формирования сленга современной французской молодежи являются многообразные словообразовательные механизмы, среди которых встречаются присущие только французскому аргументу (верлан, ларгонжи), а также многочисленные заимствования из других языков и шифрование в Интернет-коммуникации. Образование неологизмов и постоянное заимствование лексем из других языков позволяют молодежному языку пребывать в постоянном движении и обновлении, непрерывно пополняя и до того богатый лексический запас, между тем отображая социокультурно значимые изменения в обществе.

Список литературы.

- 1) Интернет ресурс: Щенина О.Г. Формы участия молодежи в политическом процессе современной России. <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/221045.html> (Дата обращения: 28.03.2015).
- 2) Копытина Н.Н. Лингвистические особенности современного французского молодежного социолекта // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2011. № 3. С. 77-79.
- 3) Химик В.В. Поэтика низкого, или просторечие как культурный феномен. СПб.: Филол. фак. СПбГУ. 2000. 272 с.
- 4) Langouët G. Les jeunes et les médias en France. P.: Hachette. 2000. 255 p.
- 5) Интернет-ресурс: Définitions: largonji–Dictionnaire de français Larousse. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/largonji/46292> (Дата обращения: 01.04.2015).

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ОППОНЕНТА В СУДЕБНОМ КРАСНОРЕЧИИ

Закирова Л.Р.

Научный руководитель – доц. Бычкова Т.А.

Данная статья посвящена исследованию языковых средств воздействия на оппонента в судебном красноречии.

Цель: актуализация лингвистических средств воздействия и убеждения оппонента в судебном красноречии на примере речи Я.С. Киселева в защиту Бердникова.

Задачи:

- проанализировать речь одного из выдающихся адвокатов советского периода Я.С. Киселева в защиту Бердникова;
- выявить и описать лингвистические средства воздействия, использованные в анализируемом тексте;
- определить наиболее действенные из выявленных средств.

Актуальность исследования связана с постоянно возрастающим интересом в языкознании и в обществе в целом к риторике, а именно способам воздействия на аудиторию в различных областях человеческой деятельности.

Новизна исследования заключается в том, что в данном аспекте судебные речи ранее не были исследованы.

Многие лингвисты, а также сами юристы отмечают, что умение правильно владеть устной, а также письменной речью является очень важным аспектом в юридической практике.

Монологичность судебной речи делает ее монотонной, именно поэтому речевые средства выразительности и являются необходимыми. Введение в речь фразеологических единиц, особенно их свободное употребление, повышает экспрессивность речи, создает яркие художественные образы, вызывает определенные эмоции, проясняет обстоятельства дела [1, с. 110].

Каждая эпоха предъявляет судебному оратору свои требования, так, к примеру, дореволюционные речи были более эмоционально-окрашенными, речи же советских адвокатов более сдержанные, но не менее интересны.

Обратимся к речи одного из выдающихся адвокатов советского периода Я.С. Киселева в защиту Бердникова.

Речь начинается с клишированного обращения к суду: «Товарищи судьи!» подобные штампы очень частое явление в судебных речах, так как речь юриста, в некоторой мере вынуждает подчиняться определенным правилам это и рождает столь частое употребление подобных фраз в ходе выступления.

С первых строк речи в глаза бросается явное противоречие это связано с тем, что в судебной полемике существует несколько видов опровержения обвинения:

1. прием внешней на первых порах солидаризации с государственным обвинителем;
2. прием эмоционального воздействия;
3. прием открытого противопоставления позиций, которым собственно и пользуется Я.С. Киселев при защите Бердникова:

«По делу невозможно вынести приговор, который в какой-то степени удовлетворял бы обе стороны, нельзя прийти к выводу: в чем-то право обвинение. А кое в чем права защита. Нет, одно из двух: или подсудимый – человек без совести и чести, он цинично преследовал потерпевшую, а теперь так же цинично клеветает на нее, или потерпевшая, которая отнюдь не потерпевшая, цинично обманывала честного и прямодушного человека, а когда обман должен был раскрыться, она, чтобы помешать этому, возводит ложное обвинение. Или – или! Третьего не дано»¹.

Для воздействия на суд и потерпевшую, Я.С. Киселев, в целях опровержения ложных показаний, очень умело, тонко вводит в свою речь иронию. В судебной речи ирония способствует справедливой, объективной оценке действий, явлений: «...первые неудачные фразы в её показаниях объясняются волнением, таким понятным. Проверим, какова суть её показаний <...>. Не спорю, не так уж

¹ Здесь и далее цитирование по электронной версии речи Я.С.Киселева в защиту Бердникова http://knigi-uchebniki.com/sudoproizvodstvo_759/kiselev-rech-zaschitu.html

проницательна и тонка Туркина, чтобы разобраться сразу же в душевном состоянии Бердникова, но в житейской хватке и смекалке супруге Александра Туркина не откажешь <...>. «Завлекать – не завлекала», избави боже, но выдумать, что она вдова и во вдовстве своём в утешении нуждается, – выдумала! <...>». Тем самым он опровергает обвинения потерпевшей и опирает на то, что доверие к истице потеряно.

Речь адвоката насыщена колкими фразами и иронией в адрес представителя обвинения: «И вот началось то, что психологи называют индукцией: сначала следователь вдохновил фельетониста, а затем фельетонист стал вдохновлять следователя <...>. Никакой проверкой показаний Туркиной следователь и не стал заниматься: разве можно оскорблять её недоверием?!<...>. Разве не было обязанностью следователя, стремящегося к отысканию правды, помочь Бердникову в спокойной и неторопливой, не омрачённой недоверчивостью беседе» – все это, несомненно, носит целью подорвать авторитет следователя перед судом и присяжными заседателями, именно таким образом, как бы незначай он указывает на те недочеты и промахи, которые были допущены следователем и, которых можно было бы избежать.

По мере своего выступления нападки на следствие продолжают и носят уже вполне конкретный характер, превращаясь из обычных намеков в виде иронии на обвинении в плохом расследовании: «Судебное следствие, проведённое так, что в значительной мере была выполнена работа, которую надлежало проделать следователю<...>. Поэтому и пришлось нам в суде так много заниматься тем, что надлежало сделать на предварительном следствии.<...> Позволю себе выразить уверенность, что если бы следователь знал то, что узнано на суде, то Наталии Фёдоровне не было бы оказано столь широкое доверие <...>. Выполни правильно свой долг следователь, и доказательства выявились бы, как выявились они в суде!» Адвокат обвиняет оппонента в халатности, в поверхностном отношении к делу, в невыполнении своего долга, дает понять, что он эти недочеты увидел и устранил и что в отличие от следователя, он хочет лишь одного – установления истины в суде, даже если при этом окажется, что его подзащитный виновен. Невольно проникаешься доверием к подобному борцу за истину, впрочем, это и является целью.

Будучи мастером иронии Я.С. Киселев применяет ее ко всем, даже к своему подзащитному: «о преступлении Бердникова: 54-летний селадон понуждал к сожительству молодую, светящуюся нежным розовым светом невинности Наталию Туркину, попавшую на свою беду в зависимость от Бердникова <...>». Зачем ему, казалось бы, порочить своего же подзащитного, ведь этим и так не плохо справляется прокурор? В своей речи он использует метод видимой поддержки, затем чтобы в конце опровергнуть новыми контраргументами все, что говорилось ранее: «*Так ли это? Вспомним ещё раз выдумку Наталии Фёдоровны о смерти своего мужа*» таким образом, речь выходит более убедительной.

Распространённым приемом является введение в речь метафоры, которая придает образность, ясность, побуждает интерес у слушателя: «*И горе хозяином расселяется в доме <...>. Он из тех, кто, почувствовав привязанность и тепло к человеку, распахнёт сердце настезь. <...>. Временами в судебном заседании бушевали страсти. Барометр показывал бурю*».

Одним из самых сильных приемов воздействия в речи является использование антитезы: «*Бердников, человек по натуре сильный, оказался немогущим перед горем <...>. И стал дом Бердниковых домом Бердникова, опустевшим, затихшим и бесприютным*». Или еще пример, где антитеза использована с целью вызвать негодование слушающих к истице: «*Лгать и оставаться неразоблачённой, обмануть доверие и быть признанной правдивой, надругаться над человеком и добиться, чтобы его признали виновным, что может быть страшнее*».

Повторы, являются некими акцентами в речи оратора, помогая ему заострить внимание на важных, на его взгляд, моментах. Довольно часто и умело использовал повторы Я.С.Киселев: «*Для этого надобно только одно: верить! Верить, несмотря ни на что, верить вопреки всему, верить, пренебрегая доказательствами, что Бердников виноват*» или: «*Туркина лгала, лгала всё время, лгала про всё. Лгала про мужа, лгала, что хочет связать свою жизнь с Бердниковым, лгала про свои чувства*».

Одним из распространённых стилистических приемов является использование вопросительных конструкций. Вопросительные конструкции являются важным ораторским приемом: привлекая внимание судей, включают их в активную мыслительную деятельность, подчеркивают важность названных доказательств для решения суда. И суд, следя за развитием мысли оратора, совершает ту же мыслительную работу [1, с. 114], например: «В какое положение поставил себя следователь? Что ему делать? Прекратить дело? Казалось бы, единственное, что нужно сделать! А как быть с фелье-

тоном? Материал-то давал он, следовательно. Значит, нужно признать, что ввёл в заблуждение общественное мнение, зря очернил честного человека».

Более тесному контакту с составом суда содействует вопросо-ответный ход, например: «*Фельетон приобщён следователем к делу. Зачем? Как доказательство? Фельетон им слушать не может. Приобщён как мнение сведущего лица? И это невозможно, если следовать закону. Для чего же приобщён фельетон?*». Этот прием привлекает внимание слушателей, добавляя, тем самым речи простоту и непринужденность, создает впечатление разговора с аудиторией, акцентирует внимание.

Важным в речи адвоката является хорошо проведенный психологический анализ, помогающий разобраться в душевном состоянии людей, в причинах их действий. Не исключением является и речь Киселева: «*Быть нужным Туркиной стало для Бердникова потребностью, которая росла с каждым днём. Он-то считал, что необходим ей, а на самом деле мало-помалу Туркина делалась необходимой ему, как бы снова обретшему жизнь*».

Мастера слова при изложении обстоятельств дела использовали сказ – фольклорную форму повествования от лица рассказчика, лексика, синтаксис и интонации которой ориентированы на устную речь. Из всех разновидностей прозы сказ ближе всего к лирике, к поэзии. Сказовая форма предполагает такое ведение повествования, где исповедальное и игровое начала друг другу помогают, дополняют друг друга. Советский адвокат Я. С. Киселев в речи по делу Бердникова, используя сказ, восстанавливает события, из-за которых его подзащитный оказался на скамье подсудимых. Именно это и делает его речь художественной и более поэтичной, например: «*Как сказала старушка-мать, так и сделала послушная дочка*».

Вносит в речь метафоричность и использование фразеологических единиц.

Адвокатом применено обилие фразеологизмов, употребляющихся для описания истицы: «*она попала в плен собственной лжи...*», «*Туркина лукава и хитря, плела небылицы*», «*Туркина водила его вокруг пальца*», таким образом, создается образ некой лисы из русских сказок.

С помощью этих же фразеологических единиц адвокат создает образ простачка подзащитного: «он слыхом и не слыхивал», «он, как мальчишка поверил в то, во что нельзя было поверить» (наивность).

Собственно фразеологизмы, со сниженной лексикой, придающие речи фольклорное начало: «трудно ей было так жить из года в год», «горе у нее горькое», «он считал, что необходим ей, а на самом деле мало-помалу Туркина делалась необходимой ему», «способность распознать ложь и лицемерие во что бы они не рядились», «ложь рано или поздно, но обязательно разоблачается, а хитрость посрамляется».

Заключение:

Анализируя методы воздействия, мы легко можем выделить ряд признаков, которые характеризуют речь адвоката Я.С. Киселева, а именно:

- Психологический анализ.
- Изобилие тропов и стилистических фигур (наиболее яркими из них являются: ирония, антитеза, ряды риторических вопросов, метафора, сравнение).
- Сказовая форма повествования.
- Обилие фразеологических единиц.
- Опора на человечность, гуманность, на моральные нормы и чисто человеческое понимание.

Все это делает речь не только выразительной, яркой, экспрессивной, но и придает ей большую силу убеждения.

Таким образом, из представленной в анализе речи можно вынести достаточное впечатление о творчестве этого талантливого адвоката и судебного оратора.

Список литературы.

- 1) Ивакина Н.Н. Основы судебного красноречия. М.: Юристъ. 2000. 384 с.
- 2) Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Риторика для юристов. Ростов н / Д. 2002. 510 с.
- 3) Ивакина Н.Н. Профессиональная речь юриста. М.: БЕК. 1997. 348 с.
- 4) Михайловская Н.Г., Одинцов В.В. Искусство судебного оратора. М.: Юридическая литература. 1981. 187 с.

МНОЖЕСТВЕННОСТЬ ПЕРЕВОДОВ НА УРОКАХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Зарипова Г.И.

Научный руководитель – проф. Мухаметшина Р.Ф.

Известно, что если литературное произведение имеет, как правило, одно текстовое воплощение, то количество его переводов может насчитывать несколько десятков. Для обозначения данного явления чаще всего используется термин «переводная множественность», который определяется как «... существование в данной национальной литературе нескольких переводов одного и того же иноязычного литературного произведения, которое в оригинале имеет, как правило, одно текстовое воплощение» [1, с. 366]. Наряду с этим существует и синонимичное понятие «повторяемости перевода», интерпретируемое как «варианты перевода в отношении к оригиналу, реализованные на соответствующем иностранном языке и в соответствующей литературе» [2, с. 189].

Несмотря на то, что явление переводной множественности изучено достаточно полно, существует ограниченное количество исследований, посвященных изучению множественности на материале восточных литератур, в частности на материале татарской литературы. Между тем изучение множественности переводов дает богатый материал для исследования диалогических отношений между русской и татарской литературами.

Использование разновременных переводов на уроках русской литературы позволяет выявить не только характер межлитературного диалога, но и отличия западного и восточного типов мышления и мировосприятия. Сопоставляя произведения русской литературы с их переводами, учащиеся обнаруживают особенности русского сознания, которые в наибольшей степени проявляются на фоне иноязычных текстов, сильно контрастирующих с оригиналом.

На примере урока в девятом классе мы попытаемся показать, как разновременные переводы могут быть использованы при изучении произведений русской литературы. Данный урок рекомендуется проводить в рамках внеклассного чтения после изучения пушкинской лирики.

Тема урока: «Птичка» и «Кошчык» (разновременные переводы стихотворения А.С. Пушкина «Птичка» на татарский язык).

Цели урока: продолжить знакомство с лирикой А.С. Пушкина, познакомить с деятельностью татарских переводчиков, продолжить развитие навыков анализа художественного текста, обучить навыкам сравнительного и сопоставительного анализа текстов, воспитать уважительное отношение к другим культурам.

Оборудование: учебник по литературе для учащихся в 9 классе под редакцией Коровиной В.Я., раздаточный материал – текст стихотворения А.С. Пушкина «Птичка», тексты перевода стихотворения «Птичка» на татарский язык Г. Тукая (1905) и А. Исхака.

А.С. Пушкин. Птичка.

В чужбине свято наблюдаю
Родной обычай старины:
На волю птичку выпускаю
При светлом празднике весны.
Я стал доступен утешенью;
За что на бога мне роптать,
Когда хоть одному творенью
Я мог свободу даровать!
1823 [3, с. 37].

Кошчык

Кичә мин читлек ачтым, андагы кошчыкны коткардым,
Күнелсез тоткынымны киң яшел урманга кайтардым.

Аңар бирдем азатлык мин, үземдә шул вакыт күрдем:
Тынычлаб калды никтер һәм тәмам иркенләнде күңлем.

Күзем берләң озаттым; кошчыгымурман таба очты,
Югалды күк йөзәндә тиз вакытта, бер дә юк төсле.

Очыб киткэндэ ул шундый матурлап сайрады моңлы:
Миңа, санки, азат иткэн өчен изге дога кылды.
1909, Г. Тукай (транслитерация) [3, с. 37].

Кошчык

Туган илдән ерак жирдә
Саклыйм борынгы бер гадәтне:
Язгы матур бәйрәм көннәрендә
Кошчык алып, бирәм азатлык.
Ирешәм шундакуанухисенә;
Ник зарланып торыйм Аллага,
Нич югыннда бер жан иясенә
Үзем ирек бирә алганда.
1936, А. Исхак [3, с. 37].

Урок построен по технологии индивидуализированного обучения Ю.А. Макарова. Данная система предполагает самостоятельное изучение материала без объяснения учителя: ученики выполняют разноуровневые задания, используя учебный материал. Основные этапы урока отражаются в специальной таблице.

Таблица 1. – Этапы урока.

№	Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность ученика	Время
1	Организационный момент и целеполагание	Определяет цели урока, настраивает на позитивный лад	Ставит для себя цель ответить на вопросы, достичь высокой оценки	2 минуты
2	Самостоятельная работа по вопросам	Раздает разноуровневые карточки, оказывает индивидуальную помощь	Отвечают на вопросы	20 минут
3	Беседа по карточкам	Организует дискуссию, сталкивает мнения	Отстаивают свое мнение, отвечают на вопросы	20 минут
4	Рефлексия	Подводит итог беседе, анализирует таблицу	Сравнивают полученный результат с предполагаемым	1 минута
5	Индивидуальное домашнее задание		Выбирают и записывают задание	2 минуты

На первом этапе урока учитель озвучивает тему, настраивает учащихся на работу, определяет цели урока. Далее учитель раздает разноуровневые задания. Задания уровня «А» предполагают базовые знания. На уроке по анализу множественности переводов в данном блоке рекомендуется предложить вопросы, которые помогут проанализировать учащимся оригинальное произведение. Так как уровень «А» считается наиболее простым для выполнения, на наш взгляд, учитель может заранее провести анализ стихотворения, а затем попросить учащихся дополнить этот анализ. Задание может быть сформулировано следующим образом.

«А.С. Пушкин пишет об обычае выпускать птиц на Благовещение. В стихотворении А.С. Пушкина много изобразительно-выразительных средств, с помощью которых выражаются тема свободы и любви к Родине. Автор использует _____ («светлый праздник весны»), чтобы не только для того, чтобы показать почитание родных традиций, но и свое светлое свободное внутреннее состояние. Стихотворение заканчивается _____, которое свидетельствует о переполняющем лирического героя счастье оттого, что он смог подарить свободу.

Выберите правильные варианты ответов и заполните пропуски: 1) эпитеты; 2) метафоры; 3) фразеологизмы; 4) олицетворения; 5) риторический вопрос; 6) восклицательное предложение».

Одновременно выполнение такого типа заданий является одним из этапов подготовки учащихся к Единому Государственному экзамену по русской литературе и русскому языку.

Задание уровня «В» представляет сравнительный анализ одновременных переводов пушкинского стихотворения. Для его выполнения мы предлагаем заполнить следующую таблицу.

Таблица 2. – Вопросы для сравнительного анализа переводов стихотворения А.С. Пушкина «Птичка» на татарский язык.

	Перевод Г. Тукая	Перевод А. Исхака
В каком году был издан перевод?		
Сохранил ли переводчик размер стихотворения? Сколько строф в переводном произведении?		
Какие изобразительно-выразительные средства использует переводчик при описании птички и природы в целом?		
Каков лирически герой, его настроение? Докажите.		
Какая тема становится центральной?		

Учителю рекомендуется заполнить данную таблицу заранее, чтобы в ходе беседы ученики могли сравнивать собственные ответы с ответами на доске.

Таблица 3. – Примерный образец сравнительного анализа переводов стихотворения А.С. Пушкина «Птичка» на татарский язык.

	Перевод Г. Тукая	Перевод А. Исхака
В каком году был издан перевод?	1909	1936
Сохранил ли переводчик размер стихотворения? Сколько строф в переводном произведении?	Не сохранил, Тукай перевел стихотворение бейтами, поэтому у него получилось четырех строфное произведение	Старался максимально сохранить
Какие изобразительно-выразительные средства использует переводчик при описании образа птички и природы в целом?	Эпитеты: күңелсезтоткын, яшел урман, матурлап сайрады моңлы, изге дога; равнение: бер дә юк төсле	Эпитеты: язгы матур бэйрәм көнне, туган ил
Каков лирический герой, его настроение? Докажите.	Лирический герой чувствует спокойствие, умиротворение: «Тынычлаб калды никтер һәм тәмам иркенләнде күңлем»	Лирический герой взволнован, воодушевлен, счастлив: “ирешәм шунда куану хисенә”. Последнее предложение, как и в оригинале, восклицательное, что говорит об аналогичном стремлении выразить душевный подъем лирического героя
Какая тема становится центральной?	Тема природы, в центре – образ птички	Тема свободы

Отвечая на вопросы и заполняя таблицу, ученики замечают, что перевод Г. Тукая был выполнен раньше и он значительно отличается, как от оригинала, так и от более позднего перевода А. Исхака. В центре перевода Г. Тукая оказывается не тема свободы и переживания лирического героя, а тема природы и образ птички – птичка становится не символом свободы, птичка помогает лирическому герою гармонично войти в мир природы.

Задания уровня «С» предполагают не только сравнительный анализ двух переводов, но и сопоставительный анализ с оригиналом. Учащимся, претендующим на высший балл, необходимо ответить на один из предложенных учителем вопросов: 1) Какой из переводов, на Ваш взгляд, является более точным и передает идейное своеобразие оригинала. Докажите свою точку зрения; 2) В чем главные отличия переводов Г. Тукая (1905) и А. Исхака (1936)? Как Вы думаете, с чем это связано?

Задания уровня «С» повышенной сложности, однако, таблица из блока «В» поможет учащимся ответить на вопросы.

В ходе беседы учитель должен подвести учащихся к выводу, что вольное обращение Г. Тукая с пушкинским стихотворением было связано не с его непониманием оригинала или неумением пере-

водить русскоязычные тексты, а с тем, что к началу XX в., когда был выполнен этот перевод, татарская литература испытывала значительное влияние восточных литературных традиций. Перевод Г. Тукая представляет назира, т.е. отклик, ответ на произведение выдающегося автора. Для него, как для носителя восточного типа сознания, главным становится образ природы, образ маленькой птички, а лирический герой созерцает красоту и гармонию мира природы, не пытаясь через эти образы выявить собственную позицию.

Изменение понятия перевода в сторону точного перевода свидетельствует об изменении характера диалога между русской и татарской литературами. Анализ разновременных переводов позволяет говорить о своеобразии каждой из этих литератур и воспитывать у учащихся уважительное отношение у учащихся к другим культурам.

Список литературы.

- 1) Левин Ю.Д. К вопросу о переводной множественности // Классическое наследие и современность. Л.: Наука. 1981. С. 365-372.
- 2) Попович А. Проблемы художественного перевода: перевод со словацкого. М.: Высшая школа. 1980. 199 с.
- 3) Сафина Г.Ф. Лирика А.С. Пушкина в татарских переводах. Казань: Казан. гос. ун-т. 2004. 135 с.

ПОСТАПОКАЛИПТИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА В РОМАНЕ ПЭТ МЭРФИ «ГОРОД НЕСКОЛЬКО ЛЕТ СПУСТЯ»

Заринова Д.А.

Научный руководитель – проф. Шамина В.Б.

Цель работы: дать анализ постапокалиптической картины мира в романе Пэт Мэрфи «Город несколько лет спустя».

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи:

- Рассмотреть постапокалиптическую картину мира в романе Пэт Мэрфи «Город несколько лет спустя».
- Сравнить интерпретацию данного образа у Пэт Мэрфи и Рэя Брэдбери.

Новизна работы состоит в том, что постапокалиптическая картина мира впервые была рассмотрена в романе П. Мэрфи «Город несколько лет спустя», который до сих пор еще не был изучен в отечественном литературоведении, а также был проанализирован подход Рэя Брэдбери и Пэт Мэрфи к интерпретации этого образа.

Постапокалиптика – жанр научной фантастики, в котором действие развивается в мире, пережившем глобальную катастрофу. Первый образчик интересующего нас жанра появился еще в XIX в. Это был роман «Последний человек» (1826) Мэри Шелли, автора знаменитого «Франкенштейна».

Однако настоящий размах постапокалиптика получила в эпоху Холодной войны, когда над человечеством нависла реальная угроза ядерной войны. Так, например, можно вспомнить один из самых известных научно-фантастических рассказов Рэя Брэдбери «Будет ласковый дождь» из цикла «Марсианские хроники», впервые изданный в 1950 г. В городе в одночасье произошла катастрофа – ядерный взрыв никого не оставил в живых. Но в одном единственном чудом уцелевшем доме продолжается размеренный и устоявшийся распорядок дня: автоматические системы дома готовят завтрак, убирают дом, заправляют постели, моют посуду, напевая, нашёптывая, скандируя, обращаясь к людям, не подозревая, что от их хозяев не осталось ничего – единственное напоминание о них – белые тени на одной из стен дома, почерневшей от мощной вспышки.

И сегодня этот жанр не утратил своей актуальности, ведь как бы человечество не стремилось к сохранению мира, угрозы ядерной войны, загрязнения окружающей среды, истощения озонового слоя, перенаселения всё еще сохраняются. Поэтому фантасты часто описывают в своих произведениях, каким образом гибнет человечество и чем заняты наши потомки на обломках былого величия. Цивилизация, по их мнению, приходит к печальному финалу по двум основным причинам – в результате внешней катастрофы или из-за человеческой глупости.

Мне бы хотелось рассказать о еще не исследованном литературоведами романе современной писательницы Патриции Энн Мэрфи, больше известной как Пат Мэрфи «Город несколько лет спустя»

(«The City, Not Long After»). Этот роман она написала в 1989 г. – во времена разочарования в светлом фантастическом будущем. В мире, описанном в произведении, почти всех обитателей Земли уничтожает «Чума будущего». По сюжету книги Чума пришла в мир от обезьян, живших в монастыре в Гималаях. Люди из Штатов услышали когда-то легенду о священных обезьянах – хранительницах мира. Американцы выпросили их у настоятеля храма, надеясь, что они помогут восстановить мир. *«Да, обезьяны хранят мир, можно и так сказать. Когда они покинут стены монастыря, мир воцарится на земле. Хотя это может быть не тот мир, которого вы ожидаете»*, – ответил он [1, с. 326].

Местом действия событий автор выбирает Сан-Франциско – последний «островок свободы», ставший своеобразным «убежищем» для тысяч «людей контркультуры». Город предстает неким утопическим государством. Управляет им сами его жители – собираясь вместе вечером, они обсуждают все волнующие их вопросы – от объявлений обмена товарами до выбора тактики противостояния врагу.

Но не все города приняли такую тактику управления. Существуют в то время и города-государства, которыми управляет церковь: *«Всем заправляет Церковь Апокалипсиса. Мужчины носят только черное, женщины кутаются в длинные одеяния даже в сорокаградусную жару. Над городом летают молитвы, молитвы с утра до вечера. Они убеждены, что Чума – Божье наказание за наши грехи, и хотят поделиться своим знанием с миром. Погодите немного, и до вас доберутся их миссионеры. Мрачное местечко, что и говорить»* [1, с. 59].

После катастрофы произошла перемена в самих жителях Сан-Франциско. Они не стремятся за мнимым счастьем. Мэрфи вводит в роман и героя-бизнесмена Даффа, который не во вред окружающим смог и разбогатеть, и помогать людям продовольствием и другими полезными товарами. Но не все разделяют идеи Даффа. Людей перестал интересовать бизнес, богатство. Они лишь создают красоту и то минимальное, что им необходимо. Все остальное *«мы можем достать у Даффа»*, – говорили они [1, с. 49]. Даже оказавшись полностью свободными, они сумели сохранить нравственные качества в себе. Они не обворовывают витрины опустевших магазинов, как часто люди поступают во время безвластия, когда некому контролировать их поведение.

Герои романа Пат Мэрфи боялись возвращения старого мира с его противостоянием наций, гонкой вооружений, и старались сохранить свой Город, а тот в свою очередь охранял жителей и предупреждал их об опасности – посылал им знаки об угрозе во сне и в жизни.

Угрозой для жителей Города выступил генерал Майлз, который якобы хотел единения нации, а на самом деле – взять под контроль все города Америки. Этот герой – сторонник тоталитаризма, приказал сжигать книги о политике, интеллектуальную литературу. Он был против искусства и любого проявления вольнодумия, и хотел взять войной Сан-Франциско. Солдаты из его армии могли отобрать понравившиеся им вещи у людей без спроса и свободно вторгаться в дома людей, чувствуя свою власть над ними.

Постапокалипсис и антиутопия часто пересекаются. Так, в «451 градусе по Фаренгейту» Рэя Брэдбери город находится на пороге тотальной разрушительной войны, которой все же суждено начаться под занавес произведения [2]. Во многих книгах в жанре антиутопии тоталитаризм складывается как *«защитная реакция»* общества после ужасной катастрофы. Например, в рассказе того же Брэдбери «Улыбка» описывается цивилизация 2061 г. – разрушенный город и обезумевшее общество, которое желает лишь крушить, уничтожать всё прекрасное и культуру в общем, и уже не помнит свой мир без войны. Автор не указывает нам причину медленной гибели цивилизации, но дает понять, что всё дело лишь в самих людях – это они, окружив себя новинками техники, теряют связь с землёй, природой – всем тем, что является основой духовности, забыли о доброте, любви и уже не могут удивляться мелочам [3].

Государство, которое хочет создать генерал Майлз полностью противоположно мирному городу Сан-Франциско. Здесь мы видим черты антиутопического государства – тотальное, абсолютное недоверие к человеку как личности и установления контроля над ним. Можно назвать это столкновение утопического и антиутопического конфликтом на уровне двух жанровых структур. Так, представители утопического – жители Города, которые называли себя артистами, выбирают детский ход ведения войны – стреляют в солдат красками, и пишут предсмертные записки, где указано, что вместо краски могла быть настоящая пуля. У них есть право выбора защиты своего Города, которого нет у Генерала, ведь для него единственный выход – это держать под страхом смерти и свою армию, и врагов, иначе его авторитет будет потерян. Но герои Мэрфи терпят поражение – им не удастся выиграть войну с Генералом, не применив насилие – главный носитель идеи «искусства, вместо войны» Дэнни-бой в конце стреляет из пистолета и убивает своего врага.

Таким образом, Пэт Мэрфи продолжая традиции Рэя Брэдбери описывает постапокалиптический мир антиутопически, и видит единственное спасение для человека от тоталитаризма и бездуховности в искусстве. Однако она менее оптимистична, и если у Брэдбери выживает коммуна людей-книг, призванных сохранить духовную культуру, то у Мэрфи художники терпят полное поражение.

Список литературы.

- 1) Мэрфи П. Город несколько лет спустя. М.: ООО «Издательство АСТ». 2003. 334 с.
- 2) Брэдбери Р. 451 по Фаренгейту. М.: Эксмо. 2014. 272 с.
- 3) Интернет ресурс: Рассказы Рэя Брэдбери. <http://raybradbury.ru/library/stories/> (Дата обращения: 06.04.2015).

ПРОБЛЕМА РЕДУПЛИКАЦИИ В АНГЛИЙСКОЙ МЕДИАРЕЧИ

Ибрагимова Э.И.

Научный руководитель – доц. Гималетдинова Г.К.

Редупликативные образования *fidge-fadge*, *zig-zag*, *rag-tag*, *fender-bender* и подобные давно являются предметом лингвосемантических исследований. Однако до сих пор языковеды и лингвисты не могут дать точного определения феномену «редупликация».

Лингвист А.А. Реформатский в своей статье понимает редупликацию как «полное или частичное повторение корня, основы или целого слова без изменения его звукового состава или с частичным его изменением» [1]. По мнению Е.В. Федяевой, редупликация представляет собой «повтор единиц различных языковых уровней», что свойственно языкам различного строя [2]. О.Ю. Крючкова определяет редупликацию как «внутрисловное удвоение» [3].

Марченд относит редупликацию к специфическим словообразовательным средствам, которые не могут быть приравнены к словосложению, поскольку изменения происходят как на морфемном, и на фонемном уровне [4, р. 120]. Исследователи отмечают, что удвоение (редупликация) является наиболее распространенным типом морфологического словообразования [5]. Г.Б. Антрушина определяет редупликацию как словообразовательный процесс, главной моделью которого является удвоение основы без фонетических изменений (*bye-bye*), либо с таковыми, а именно, с изменением корневой гласной (*ping-pong*, *chit-chat*) [6]. Л.И. Петрова понимает под данным явлением подтип словосложения, способствующий созданию эмоционально окрашенных, редупликативных по форме сложных слов [7]. В исследованиях, посвященных анализу редупликации, приводятся различные традиционные схемы, которые сводятся к простой инвентаризации редупликативных слов, иногда с указанием года появления слова в словаре.

В настоящем исследовании нами была предпринята попытка осветить феномен редупликации в медиаречи.

Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью явления редупликации в функциональном аспекте, а именно, в современной английской медиаречи. В связи с этим целью нашей работы является изучение особенностей редупликаций и редупликационных форм в английском языке на материале англоязычной газеты. Новизна заключается в попытке дать свою трактовку явления редупликации и изучить специфику его функционирования в английской медиаречи.

Мы считаем, что наиболее полное определение термина «редупликация» содержится в «Лингвистическом энциклопедическом словаре»: «редупликация – от позднелат. *Reduplicatio* – удвоение) – фономорфологическое явление, состоящее в удвоении начального слога (частичная редупликация: в англ. яз. – *soso*) или целого корня (полная редупликация в англ. яз. – *grugru*, *gaga*, *hiwihiwi*) [8]. Далее в исследовании мы придерживались указанной точки зрения.

Фактическим материалом нашего исследования являются редупликативы, отобранные из газетных текстов британского издания «The Guardian». Общая выборка слов составила 142 редупликативных образования.

В основу классификации редупликатов нами была положена принадлежность лексической единицы к той или иной части речи (имя существительное, имя прилагательное, наречие, глагол, междометие, звукоподражание). Из рассмотренных 142 примеров английских редупликативов 75 единиц являются именами существительными (*ylang-ylang*, *fidge-fadge*, *flim-flam*), что составляет 53% от общего числа редупликативов, именами прилагательными являются 42 редупликата (*arty-farty*,

chock-a-block), т.е. 30% от общего числа. К наречиям мы отнесли 13 слов (okey-dokey, hither and thither), составляющие 9% от изученного материала. Глаголы представлены в количестве 9 слов (crisscross, dilly-dally), что составляет 6,3% от общего числа проанализированных единиц. Из числа междометий выявлено 2 слова (chuff-chuff, yoo-hoo), что составляет 1,4%, а также обнаружено 1 звукоподражание (cock-a-doodle-doo), т.е. 0,7% от изученного материала.

В работе «The English Word» И.В. Арнольд дает свою классификацию редупликаций:

1. собственно (чистые) редупликативные образования;
2. аблаутивные редупликативные образования;
3. рифмованные редупликативные образования.

Собственно (чистые) редупликативные образования представляют собой смешанную группу, в которой содержится свободные формы, оноματοпозитические корни и псевдоформы. Данная группа не ограничивается повторением звукоподражательного (или оноματοпозитического) корня с усиленным эффектом. Обратимся к примерам:

1. *Women's economic empowerment offers a win-win scenario. Not only does gender equality lead to higher economic growth, it is key to ensuring a fairer world for both men and women (win-win – взаимовыгодный, чистая редупликация)* [9].

2. *A good facial oil will have the same visual effect as dubbin on an old leather boot – lines and wrinkles are plumped, the surface is smoother, more supple. Oil, more than any other product, will give the impatient woman the visible results she craves – the right one will make you look better tomorrow than you did today. Dry-skinned women often know this, while oilier types have been scared off, worried they'll break out in a spotty pool of grease. But blends containing oils like lemon, bergamot, ylang ylang, grape-seed, pomegranate, rosemary, lavender and evening primrose can be wonderful on problem skins – and I say this as a renowned alternative therapy sceptic. If you can't be bothered to blend your own (and who can?), below are some of my favourite oily skin facial oils (ylang ylang – каланта душистая, чистая редупликация)* [9].

3. *'Even when children's books are set in the real world, many illustrators adopt "timeless" and familiar images. The result for some is a happy and comforting sense of nostalgia' As a 60-year-old grandfather, I find myself wondering why books for my grandson feature trains that go "chuff chuff" and tractors that would look fitting in Michael Morpurgo's War Horse. Do children especially like old-fashioned transport or are these stories meant to appeal to the nostalgia of grandparent readers such as myself. If so, perhaps publishers have forgotten that grandparents are not that old; steam trains were largely mothballed in my own childhood (chuff chuff – звук паровоза, чистая редупликация)* [9].

Аблаутивными редупликативными образованиями являются двойные формы, которые состоят из основной морфемы (обычно это второй компонент), иногда псевдоморфемы, которая повторяется в другом компоненте с изменением гласной.

Существуют несколько типов вариации гласных:

- 1 тип – [i] – [æ]:

– *When it comes to plum vintage pickings for a steal, North Loop's Room Service Vintage can't be beaten. Filled from floor to ceiling with furniture, apparel, jewellery and knick-knacks with an emphasis on mid-century design, Room Service takes customers on a nostalgic trip through the 20th century via Nagel replicas, 1930s soda dispensers, beaded curtains and Pucci-inspired couches (knick-knacks – безделушки, аблаутивная редупликация)* [9].

– *We've entered the twilight zone of shilly shally where there's no proper procedure because the rule book is still being written. Only a man with a little bit of Darrell Hair in him can save us. Not the bit that demands half a million dollars to walk away from controversy, obviously, but the stickler for rules who brooks neither shilly nor shally (shilly shally – неуверенность, аблаутивная редупликация)* [9].

– *Fashion on a shoe string. You don't need to be rich to look good. There is an art to dressing on a budget, says Mary Woodward. The Guardian, Friday 23 July 2004 Fashion, life-enhancer though it is, is not worth getting into debt for. Being short of cash for clothes teaches you valuable lessons. First, it helps to realise that there is a great deal of fiddle-faddle in fashion - most makeup, real jewellery, beauty salons, special party stuff can simply be ignored in a real life (fiddle-faddle - глупости, вздор, аблаутивная редупликация)* [9].

- 2 тип – [i] – [ɔ]:

– *Ancient fault lines that crisscross crust beneath Britain. Beneath Britain the Earth's crust is crisscrossed with ancient cracks, or fault lines, which are constantly under stress. Occasionally, that stress becomes so high that the rock either side of a fault line suddenly slips, releasing shock waves felt across the country as an earthquake. Tremors are not uncommon in Britain. Each year, the British Geological Survey*

(BGS) records between 200 to 300 separate events. Earthquakes of magnitude five or more, like that which struck Market Rasen, happen every eight years or so (crisscross – пересекать, аблаутивная редупликация) [9].

– The first hip-hop movie 18 March 1983: Number 7 in our series of the 50 key events in the history of R&B and hip-hop music. The Guardian, Monday 13 June 2011 (hip-hop - хип-хоп, аблаутивная редупликация) [9].

– The warm breeze dried the sweat on his brow, and the sweat made his top lip taste like salt. He was tired, but it was that good, calm kind of tired. She heard the clip clop of his shoes on the boards, and she glanced up and said, "Hi there." He stopped in his tracks. "Hi," he said. "You played at the club," she said. " (clip clop – стук, аблаутивная редупликация) [9].

- 3 тип – [u] – [i]:

I'm a 22-year-old male student. I've never had a girlfriend and have only experienced a handful of quite depressing encounters with the opposite sex. On the rare occasion I have had an indication that a girl has any interest in me, I run a mile, especially if I'm attracted to them. I'm wondering if there is anything I can do to reduce my libido, as I'd rather not have to put up with sexual desires if it seems I'll be unable to fulfill them (fulfill – исполнять, аблаутивная редупликация) [9].

Рифмованные редупликаты – это двойные формы, состоящие из двух элементов (чаще всего двух псевдоморфем), которые объединены для создания рифмы. Обратимся к примерам:

1. Money is an odd and complex subject to a writer. In America, at least, probably few people get into the writing racket because of the money – I'll bet not even John Grisham. And for the guys I've always hung around with, we got into it because we wanted to write a really good book that people would read and be changed by for the better. If that occurred possibly money would follow along – although how that would happen wasn't very clear, and probably it wouldn't happen no matter what we did. The old adage of Samuel Johnson's that says anybody who writes for any reason other than money is a nitwit, was a status I had to hope would become true of me, before which time I had to try not minding being a nitwit (nitwit – ничтожество, рифмованная редупликация) [9].

2. Paddy Roy Bates, better-known as Prince Roy of Sealand – the title he awarded himself 36 years ago – has died aged 91 in Leigh-on-Sea, Essex, overlooking the Thames estuary where he earned fame as a modern buccaneer. One of the first of a raggle-taggle band of entrepreneurs who saw pirate radio as a goldmine, he bullied his way on to a couple of rusting sea forts, holding them against rival stations, foreign businessmen and even the British government (raggle-taggle - плохо организованный, рифмованная редупликация) [9].

3. Napping? In the daytime? When you're supposed to be working? It just sounds a bit namby-pamby, doesn't it? A bit comfort-blanket. There seems to be a widespread belief that introducing napping in the workplace would be the start of a slippery slope of infantilisation that's doomed to end with everyone wearing pastel-coloured rompersuits and slapping their porridgey hands against their dad's iPad instead of working out the north-east division's Q3 projections (namby-pamby – сентиментальный, рифмованная редупликация) [9].

4. Because that isn't guaranteed to end your marriage quicker than an unwanted pregnancy and a gambling problem. Chock-a-block with questions that are supposed to be rhetorical, such as, "Who doesn't love looking at and talking about celebrity fashion?" as well as – "They came up with the perfect theme (and coined a new term!): Nashcago, a blend of the two cities that brought them together, Nashville + Chicago! Ester + Matt describe their fictional city as 'one part country, two parts awesome and everything about who they are'" – Green Wedding Shoes ignores the fact that most problems at a reception centre around in-law controversy and inappropriate best man behaviour, rather than how to strew bunting around your favourite converted barn (chock-a-block – полный, рифмованная редупликация) [9].

Также в процессе нашего исследования нами было рассмотрено предложение, в котором сочетались рифмованная и аблаутивные редупликации: Take a linguistic tour – a holus-bolus fidge-fadge, if you will – around some of Britain's most charming forgotten words. The following examples make them self-explanatory: winky-pinky a Yorkshire nursery word for sleepy; nibby-gibby (coined in Cornwall in 1854) for touch and go; hockerty-cockerty (Scottish 1742) with one leg on each shoulder; inchy-pinchy (Warwickshire) the boy's game of progressive leapfrog; fidge-fadge (Yorkshire) a motion between walking and trotting; boris-noris (Dorset) careless, reckless, happy-go-lucky; hozzy nozzy (Rutland) not quite drunk and most rustically: wiffle-waffle (Northamptonshire) to whet one's scythes together (nibby-gibby – рифмованное дело или положение, рифмованная редупликация; fidge-fadge - движение между обычной ходьбой и ходьбой рысью, аблаутивная редупликация).

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о значительном преобладании рифмованных редупликативных образований (61%). Аблаутивные редупликации составляют 27% от общего числа редупликаций, и 12% составляют собственно (чистые) редупликативные образования.

В ходе нашего исследования мы пришли к выводу, что в английской медиаречи из числа редупликатов преобладают имена существительные и рифмованные редупликации. Исследование подтверждает, что функционирование редупликатов характеризуется многофункциональностью. Редупликация служит средством для передачи грамматических категорий множественности, собирательности, интенсивности, длительности, многократности и повторяемости. Кроме того, она связана со всеми уровнями иерархии языка, так как на лексическом уровне образует новые слова, на грамматическом – грамматические категории. Функционирование редупликатов в медиаречи характеризуется эмоциональной окрашенностью. В лексическом значении редупликатов (65%) выявлен эмоциональный компонент значения.

Список литературы.

- 1) Реформатский А.А. Введение в языкознание. М. 1996. С. 536.
- 2) Федяева Е.В. Редупликация как одно из средств репрезентации неопределенного количества // Известия РГПУ им. А.И.Герцена. Аспирантские тетради. Санкт-Петербург. 2008. С. 470.
- 3) Крючкова О.Ю. Редупликация в аспекте языковой типологии. М. 2000. С. 70.
- 4) Marchand H. The categories and types of present-day English word-formation. 1975. P. 111-145.
- 5) Арнольд И.В. The English Word. М.: Высшая школа. 1973. С. 58.
- 6) Антрушина Г.Б. Лексикология английского языка. М. 2001. С. 288.
- 7) Петрова Л.И. Редупликация в английской словообразовательной системе: дис. канд. филол. наук. М. 1978. С. 214.
- 8) Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой; Ин-т языкознания АН СССР. М.: Сов. энцикл. 1990. С. 403.
- 9) Интернет-ресурс: The Guardian. www.theguardian.com (Дата обращения: 05.03.2015).

РЕАЛИЗАЦИЯ ЮМОРА В ПРОИЗВЕДЕНИИ ЧАКА ПАЛАНИКА «БОЙЦОВСКИЙ КЛУБ»

Ильдарханова Г.Р.

Научный руководитель – проф. Аюпова Р.А.

Юмор является неотъемлемой частью нашей жизни, он выражает отношение человека к происходящим событиям. Современная филология и философия располагают достаточно большим количеством работ, посвященных теме юмора, однако он до сих пор остается загадкой, как для философов, так и для филологов.

Первые упоминания о юморе зафиксированы в работах древнегреческого философа Платона. Он описал его с негативной точки зрения, подчеркивая то, что все смешное основывается на злобе, ненависти, злорадстве и высокомерии. Многие последующие мыслители (Квинтиллион, Томас Гоббс, Артур Шопенгауэр и др.), писатели и ученые (Е. Замятин, В. Фролов, В.И. Карасик и др.), занимавшиеся изучением юмора, подтверждали выводы Платона [1]. В постмодернистской литературе можно найти произведения, употребления юмора в которых действительно объясняется отрицательным восприятием человека окружающего мира и людей.

Следующим философом, изучавшим юмор, был Аристотель. В своих трудах он нередко писал о пользе юмора, но, как и Платон, утверждал, что в нем присутствует оттенок злости. По его мнению, что-то может быть смешным, если это включает в себя какую-нибудь ошибку и безобразие, но при этом является безвредным для окружающих [1].

Интерес к юмору также проявил римский политик и философ Цицерон Марк Тулий, живший в 106-43 до н.э.. Он создал первую в мире классификацию остроумия, где оно делилось на:

- 1) смешное, проистекающее из самого понятия предмета;
- 2) словесная форма остроумия, к которой относятся: абсурд, двусмысленность, неожиданные умозаключения, каламбур, аллегория, противоположность, кажущаяся простота, карикатурное изображение, сравнение (похожесть), противоречие (противоположность), несбывшееся ожидание,

уклончивость, ирония, метафора, передразнивание, небылица, пословица, лёгкая насмешка, неожиданность, недооценка, буквальное понимание слов, необычное истолкование имён собственных (три трактата об ораторском искусстве) [2].

Данная работа основана на анализе юмора, употребленного в романе популярного американского писателя Чака Паланика «Бойцовский клуб», который разоблачает общество потребителей. Автор выбирает отражение данного обстоятельства через юмор, – ярчайший из стилистических приемов.

В примере *“This is our world, now, our world”, Tyler says, “and those ancient people are dead”* [3, p.67] ярко выражен сарказм, основанный на очевидном факте (древние люди все мертвы, что является своеобразным плеоназмом/речевой избыточностью, т.к. такие лексические единицы как “ancient” и “dead” могут быть рассмотрены как лексически синонимичные) и обозначении превосходства говорящего, который уверен, что пришло его время, и никто не сможет его остановить, в этом случае читатель чувствует злону, наполняющую Тайлера Дердена.

В следующем примере:

“Tyler asks, is this a problem for me?”

I am Joe’s Clenching Bowels.

No, I say, it’s fine.

Put a gun to my head and paint the wall with my brains. Just great, I say. Really” [3, p.62] – мы видим, как рассказчика переполняет ненависть, которая трансформируется в иронию, основанную на антифразисе, реализуемом употреблением слова “fine” по отношению к такому неприятному понятию, как “Clenching Bowels” и “really great” – такому неприятному зрелищу, как *“Put a gun to my head and paint the wall with my brains”*. Данный стилистический прием выражает негативное отношение рассказчика к Марле и ее встречам с Тайлером Дерденом. Приведенный контекст подтверждает, что для него согласие на ее переезд к ним равнозначен убийству.

В данном произведении также можно найти и случаи, где юмор основывается на злорадстве, выраженном сарказмом, который строится на антитезе (последнее предложение по своему содержанию опровергает первое):

“Tyler looks right at Leslie and says, without even picking up the note“, ‘I have passed an amount of urine into at least one of your many elegant fragrances’.

Albert smiles. “You pissed in her perfume?”

No, Tyler says. He just left the note stuck between the bottles. She’s got about a hundred bottles sitting on a mirror counter in her bathroom.

Leslie smiles. “So you didn’t, really?”

“No,” Tyler says, “but she doesn’t know that” [3, p.82].

Данный отрывок взят из части, где персонаж, от лица которого ведется повествование, с Тайлером Дерденом начинают работать официантами на приемах в самых дорогих ресторанах. В этом примере мы видим, что никто не осуждает Тайлера за его проступок, наоборот, те, кто узнал об этом, смеются над хозяйкой духов, которая в состоянии истерики разбивает один флакон дорогих духов за другим.

В следующей реплике *“Tyler says, “So, tell the banquet manager. Get me fired. I’m not married to this chickenshit job”* [3, p.83] главный герой романа показывает, что он умнее своего работодателя, употребленная им табуированная лексика выражает его высокомерие, кроме того, здесь наблюдается персонификация, *“not marriedto this ... job”* – жениться можно лишь на человеке. С лексической точки зрения, сарказм в этом случае реализуется при помощи несовместимых по семантическим характеристикам слов.

Книга «Бойцовский клуб» вся пронизана черным юмором, который в большинстве случаев основан на гиперболе. Пример *“What would’ve been worse,” Tyler says, “is if you had accidentally eaten Marla’s mother”* [3, p. 87] содержит не только преувеличение, но и возможную ошибку (фраза взята из диалога, после того как Марла обнаружила, что персонаж, от лица которого ведется повествование с Тайлером Дерденом варили мыло из жира ее матери; в свою защиту, Тайлер говорит о том, что всё могло бы быть хуже, если бы они «случайно, по ошибке» съели ее мать) и некое безобразие (в этом случае – безобразный поступок Тайлера и персонажа, от лица которого ведется повествование). В данном примере черный юмор основывается на лексических единицах “had eaten” и “Marla’s mother”, которые являются несовместимыми по семантическим характеристикам.

Словесная форма остроумия, взятая из классификации юмора, созданной Цицероном Марком Тулием, также была использована при анализе случаев употребления юмора. Данные им такие формы как несбывшееся ожидание, парадокс, абсурд неожиданное умозаключение, каламбур, необычное сочетание слов, небылица можно объединить в одну категорию – алогичность. Словесная форма

остроумия, выраженная абсурдом, в «Бойцовском клубе» выражает безразличность людей к тому, что происходит.

“Tyler had showed the clerk Marla’s library card and signed Marla’s name to the telegram order, and yelled, yes, Marla can be a guy’s name sometimes, and the clerk could just mind his own business” [3, p.95]. Почтовый работник не желает знать, почему мужчина использует библиотечную карту на имя Марлы, хотя и понимает, что так могут звать лишь женщину, т.е. здесь мы видим как “Marla” и “guy’s name” семантически не сочетаются друг с другом.

В этом романе также используется метонимия, основанная на сравнении (похожести) – “The mechanic says, “If you’re male and you’re Christian and living in America, your father is your model for God. And if you never know your father, if your father bails out or dies or is never at home, what do you believe about God?” [3, p. 146] – которая показывает отношения между сыновьями и отцами, где последние приравниваются к Богу, т.к. “God” и “father” являются создателями, и дети верят в то, что у них есть отец, хотя и не видят их.

Автор также через юмор раскрывает тему значимости человека. В примере “The charm of traveling is everywhere I go, tiny life. I go to the hotel, tiny soap, tiny shampoos, single-serving butter, tiny mouthwash and a single-use toothbrush. Fold into the standard airplane seat. You’re a giant” [3, p.28] – мы видим контраст (противоположность), т.к. реальная жизнь воспринимается персонажем, от лица которого ведется повествование, как маленькая, возможно, никчемная, но именно в ней такой он чувствует себя великаном. Вне контекста слова “tiny”, “single-serving” и “single-use” являются лишь определениями к словам “life”, “soap”, “shampoos”, “butter”, “mouthwash”, и “toothbrush”, но при помощи следующего предложения, в контрасте с определением “giant”, они становятся эпитетами и приобретают оценочную значимость.

Во многих произведениях, для описания смерти авторы используют метафору, как и в этой книге – “This was it, Marla said. The tunnel, the light leading her down the tunnel. The death experience was so cool” [3, p. 57]. В этом случае, автор показывает однотипность мышления людей, то, как они привыкли представлять смерть и какой ее ожидают быть через метафору, основанную на употреблении слова “tunnel” в значении темного, закрытого сооружения в которое попадает душа после смерти, но вместо ожидаемого поднятия вверх – “light leading her down”, с семантической точки зрения, данные слова “light” и “lead down” несовместимы, т.к. свет это то, что находится наверху и не может вести вниз.

Выделенный Марком Цицероном Тулием использование имен собственных как средство достижения комического эффекта также используется Чаком Палаником, когда в романе он указывает адрес главного героя книги. “Paper Street House” – название улицы, где жил персонаж, от лица которого ведется повествование и Тайлер Дерден. В прямом значении данное выражение обозначает улицу, которая есть по документам, но которая не существует на самом деле. В этом произведении это является своеобразной подсказкой для читателя, т.к. сам Тайлер Дерден – вторая личность персонажа, от лица которого ведется повествование, а не отдельный человек.

В другом примере Чак Паланик использует небылицу, т.е. то, чего не может быть, для описания жизни героя после неудачной попытки суицида – “People to me heaven and tell me I’m remembered. That I’m their hero. I’ll get better” [3, p. 207]. Сочетание слов “write” и “in heaven” без контекста может показаться ошибкой, т.к. предполагается, что когда человек умирает, никто не может с ним связаться, другими словами, эти языковые единицы несовместимы по семантическим характеристикам. Здесь же прослеживается лёгкая насмешка – “Yeah. Well. Whatever. You can’t teach God anything” [3, p. 207] – когда персонаж, от лица которого ведется повествование, думает, что его лечащий психотерапевт это Бог. В этом случае выражение “teach God” используется в прямом значении, где слова “teach” и “God” являются также семантически несовместимыми, т.к. Бог – создатель всего и люди живут по его закону, что исключает возможность человека учить того, кто сотворил мир.

Исходя из рассмотренных примеров, можно сделать вывод, что механизм юмора, рассмотренного древними философами действителен и в наше время. Мы находим подтверждение этому в романе «Бойцовский клуб» современного американского писателя Чака Паланика. Примеры, приведенные в этой статье, доказывают, что юмор основывается на негативных чувствах и эмоциях. На основе проведенного анализа, мы пришли к следующему выводу: ирония, сарказм и черный юмор в большинстве случаев основываются на таких художественных приемах как антифразис, антитеза, олицетворение, гипербола, эпитет и метафора. Во всех вышеуказанных примерах лексическая наполняемость играет важную роль при создании юмора, т.к. именно благодаря ей достигается желаемый автором романа эффект неприятия общества потребителей. Данные примеры действительно раскрывают проблемы современного общества, в особенности ее мужской половины, разоблачают

человеческие пороки, амбиции, указывают на недостатки не только одного конкретного человека, но и общества в целом.

Список литературы.

- 1) Интернет-ресурс: Институт философии российской академии наук: Новая философская энциклопедия. <http://iph.ras.ru/elib/2764.html> (Дата обращения: 04.02.2015).
- 2) Интернет-ресурс: К.Глинка. Теория юмора. <http://e-lub.net/annuals/ht4.htm> (Дата обращения: 02.02.2015).
- 3) Palahniuk Chuck. Fight Club. London: Vintage books. 2006. 218 p.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЯХ НА РАННИХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Кавиева А.Р.

Научный руководитель – доц. Ахмадуллина Р.М.

Проблема ценностных ориентаций и ценностей современных педагогов систематически обсуждается в психолого-педагогической науке в связи с её актуальностью для реализации личностно-ориентированного подхода. Однако само понимание ценности представляется авторами с различных точек зрения.

Ценности – это «обобщение устойчивых представлений о предпочитаемых благах и приемлемых способах их получения», которые содержат жизненный опыт личности и являются базой для выбора поведенческих установок в будущем [1]. Д.А. Леонтьев определяет ценности как осознанные представления субъекта о ценном для него, которые выявляются с помощью любых вербальных методов, как социологических, так и психологических [2]. М. Рокич называет ценностями «... абстрактные идеи, положительные или отрицательные, не связанные с определенным объектом или ситуацией, выражающие человеческие убеждения о типах поведения и предпочтительных целях», как «... устойчивое убеждение в том, что какая-то цель индивидуального существования, какой-то образ действий является с личной и общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях» [3].

Любая профессия вырабатывает свою систему ценностных ориентаций, то есть профессиональную этику. Профессиональные ценности – это те личностные факторы, на основе которых человек делает выбор в пользу профессиональной области, осваивает и исполняет свою деятельность. Они обеспечивают личностный социально значимый итог всех видов профессиональной деятельности [4]. Педагогическая деятельность относится к числу таких, где особенно значима зависимость результативности деятельности от характера ценностных ориентаций ее субъекта.

Педагогические ценности – это эмоционально освоенный внутренний регулятор деятельности, определяющий мировоззрение, содержание и качественные характеристики педагогической деятельности. «Это есть ориентиры общественной и профессиональной активности педагога, они являются гуманистическими по определению, т.к. сосредотачивают в себе широкий диапазон всех духовных ценностей общества. Только в том случае, если профессиональные ценности педагогов будут составлять целостную систему, они станут главными регуляторами их профессиональной деятельности» [5].

Формирование педагогических ценностей, как и любых других духовных ценностей, не происходит спонтанно. Оно определяется социальными, политическими, экономическими отношениями в обществе, также определяющими и развитие педагогики в целом. Уровень субъективации педагогических ценностей является индикатором как личностного, так и профессионального роста педагога. В связи с тем, что в педагогические вузы часто приходит молодежь, не имеющая соответствующей профессиональной ориентации на педагогическую деятельность, одной из актуальных педагогических задач остается формирование целостной системы педагогических ценностей в сознании будущих специалистов. Вопросам формирования ценностей и ценностных ориентаций будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки посвящены многочисленные исследования (И.И. Калинин, Н.С. Лапханова, Н.Н. Никитина, В.А. Слостенин, О.Г. Хмелева и др.).

Однако проблема выявления и последующей коррекции ценностных представлений студентов остается актуальной при формировании содержания преподаваемых дисциплин, так как в дальнейшем эти представления определяют успешность их профессиональной адаптации и педагогической деятельности в целом. В связи с этим, мы поставили перед собой цель выявить представления студентов о профессиональных педагогических ценностях на начальных этапах профессионального обучения.

Одна из классификаций, которая была использована нами, подразделяет всю совокупность педагогических ценностей на ценности *самодостаточного и инструментального типов*, которые имеют различия в своем предметном содержании. *Самодостаточные ценности* – это ценности-цели, включающие творческий характер труда педагога, престижность, социальную роль, ответственность перед социумом, наличие возможности самореализации, любовь к детям. Ценности этого типа служат фундаментом личностного роста и учителя, и обучающихся. *Ценности-средства (инструментальные)* представляют собой совокупность трех взаимообусловленных подсистем – ценностей-отношений, ценностей-качеств и ценностей-знаний. *Ценности-отношения* являются базисом для конструирования рационального и адекватного целям обучения педагогического процесса и формирования системы отношений со всеми его участниками. В системе педагогических ценностей высочайшее значение имеют *ценности-качества*, поскольку именно им отведена задача представления сущности личностно-профессиональных установок личности. Они включают в себя широкий спектр личностных, статусно-ролевых и профессионально-деятельностных характеристик. Подсистема *ценностей-знаний* состоит как из знаний предметной области, так и степени их осознания и навыков их анализа и отбора согласно целям и задачам урока и образовательного курса в целом. Данная классификация представляется нам наиболее исчерпывающей, и поэтому она была использована для исследования представлений студентов о педагогических ценностях.

В связи с этим, целью нашего исследования было: выявить представления студентов 2 курса о профессиональных педагогических ценностях, которыми должен обладать современный учитель. Задачи, обусловленные целью:

1. Посредством анализа источников психолого-педагогической, философской литературы уточнить понятие профессиональных педагогических ценностей, а также современные подходы к их классификации.
2. В рамках изучения дисциплины «Практическая педагогика» предложить студентам написать небольшое эссе на тему «Ценности современного учителя».
3. Методом контент-анализа определить сформированность представлений студентов о системе педагогических ценностей, которыми должен обладать современный учитель.
4. Обобщить полученные результаты и сделать выводы.

Объектом исследования был процесс формирования профессиональных ценностей в педагогическом процессе вуза. Предметом являлись представления студентов о педагогических ценностях на ранних этапах профессиональной подготовки.

В качестве метода был выбран контент-анализ, сущность которого состоит в фиксации определенных единиц содержания, которое изучается, а также в квантификации полученных данных. Группе студентов 2 курса ИФМК К(П)ФУ, обучающимся по направлению «Педагогическое образование», было предложено написать небольшое эссе на тему «Ценности современного учителя», в которых они должны были раскрыть свое понимание структуры ценностей педагога. Объектом контент-анализа стали эссе студентов, объемом в 1-2 страницы. Генеральная совокупность анализируемых работ составила 20 работ, а выборочная – 20, так как был избран метод сплошной выборки. Единицей измерения в исследовании являлась смысловая единица, то есть упоминание конкретной педагогической ценности. Контент-анализ содержания проводился путем выделения в тексте данных смысловых единиц и подсчета частоты их упоминания во всех работах.

Процедура проходила в 3 этапа:

1. Выявление смысловых единиц контент-анализа, которыми являлись конкретные педагогические ценности.
2. Выделение единиц счета, которые в нашем случае совпадали с единицами анализа и подсчет частоты упоминания выделенной смысловой единицы.
3. Стандартный прием классификации по выделенным группировкам с одновременным составлением специальной таблицы.

Результаты анализа приведены в таблице 1.

Таблица 1. – Результаты контент-анализа представлений студентов о педагогических ценностях.

Единицы анализа		Единицы анализа	Единицы счета		
Категории и подкатегории		Смысловые единицы	Частота упоминания относительная, %		
Ценности-цели (самодостаточные ценности)		Ориентированность на развитие ребенка	7,86	34,29	
		Преданность профессии	5		
		Материальное вознаграждение труда	3,57		
		Ориентация на воспитание ребенка	5,71		
		Любовь к детям	3,57		
		Творчество	8,57		
Ценности-средства	Ценности-отношения	Индивидуальный подход	6,43	20,71	65,71
		Объективность	2,86		
		Уважение к личности ребенка	1,43		
		Толерантность/терпение	2,86		
		Открытая коммуникация	7,14		
	Ценности-качества	Саморазвитие	16,43	25,71	
		Доброжелательность	2,14		
		Лидерская позиция	2,14		
		Имидж	2,86		
		Гармоничность личности	0,71		
		Честность/порядочность	1,43		
	Ценности-знания	Профессиональная компетентность	10,71	19,29	
		Общая эрудиция	2,14		
		Владение современными технологиями	3,57		
		Умение заинтересовать	2,86		
Итого			100		

Из приведенной таблицы видно, что у студентов второго курса имеется достаточно четкое представление о том, какими ценностями должен обладать современный учитель. Об этом свидетельствует тот факт, что в их эссе присутствуют все категории ценностей в соответствии с выбранной в нашем исследовании классификацией. Процентное соотношение указывает на преобладание в представлениях студентов ценностей-средств по сравнению с ценностями-целями, что может быть объяснено тем, что последние формируются непосредственно во время педагогической деятельности. Как положительную тенденцию следует отметить, что чаще всего в работах студентов была упомянута такая личностно-педагогическая ценность, как саморазвитие (16,43%), что соответствует современным представлениям о личности учителя. В ответах студентов часто упоминались и такие педагогические ценности, как ориентация на развитие ребенка (8,76%), индивидуальный подход (6,43%) и творчество (8,57%), что согласуется с требованиями новых образовательных стандартов общего среднего образования.

Таким образом, проведенное исследование показало адекватность представлений студентов о ценностях педагогической профессии, что в целом свидетельствует об эффективности условий, создаваемых в процессе их профессиональной подготовки.

Список литературы.

- 1) Арнольдов А.М. Введение в культурологию. М. 1994. С.112.
- 2) Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентации. М.: «Смысл». 1992. 17 с.
- 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.: Издательский центр «Академия». 2002. С.5.
- 4) Крюков В.В. Введение в аксиологию: Учебное пособие. Новосибирск. 2002. С.25.
- 5) Коротаева Е.В., Матвейчук Е.Н. Профессиональные ценности профессии педагога: понятия и классификации // Философия образования. 2012. № 3. С.11.

ОБРАЗ ИСПАНИИ В РОМАНЕ Г.Р.ХАГГАРДА «ПРЕКРАСНАЯ МАРГАРЕТ»

Канунникова А.С.

Научный руководитель – доц. Козырева М.А.

Актуальность данной работы заключается в том, что в наши дни исторический роман – один из самых популярных жанров художественной прозы. Основная ценность исторической прозы состоит в том, что нам, современным людям, гораздо проще и интереснее погружаться в события прошлых времен, однако следует учитывать и тот факт, что часто восприятие писателем определенного исторического периода может быть достаточно субъективным. Примером такого субъективизма может послужить исследуемый роман, так как Г.Р.Хаггард был приверженцем имперской идеи, и его политические взгляды отражались в его произведениях. В наше время жанр исторического романа и проблема национального конфликта и восприятия других культур выходит на передний план: в корне меняется взгляд на историю, в ряде стран усиливаются националистические настроения.

Следует отметить, что к творчеству Хаггарда обращались такие зарубежные и отечественные литературоведы, как Е.П. Брандис, М. Грин, Д.Д. Киллам, Э. Леманн, Д. Хиггинс, Д.М. Урнов, А. Зверев, И. Васильева, Н.Д. Садомская, Л. Берниковская, К. Чуковский и др. [1]. Однако роман «Прекрасная Маргарет» и образ Испании в нём основательному анализу не подвергались.

Сэр Генри Райдер Хаггард (Henry Rider Haggard, 1856-1925) – английский писатель, публицист, основоположник направления «затерянные миры» (наряду с Конан Дойлем), по образованию – юрист, специалист по почвоведению, фермер, политический деятель. Расцвет его писательской деятельности приходится на 80-90-е гг. XIX в., рубеж веков, который характеризуется обострением противоречий в социальной и культурной сферах жизни Великобритании [2]. Несмотря на то, что она продолжает оставаться самой могущественной колониальной державой мира, эта страна всё же теряет свой былой авторитет и постепенно утрачивает ведущую позицию на мировом рынке.

Наступает переходный период в британской культуре и литературе, меняется мировосприятие людей и их отношение к жизни. Несомненно, что все исторические события так или иначе отобразились в литературных сочинениях писателей того периода, появляются новые литературные течения, такие как: натурализм, эстетизм, неоромантизм.

Многие литературоведы отмечают, что неоромантизм – это лишь некий «дух времени», а не самостоятельное явление. Как правило, неоромантизм считается чем-то специфически британским. В.М. Толмачёв подчеркивает, что с неоромантизмом сопоставлялась идея некоего мужественного гуманизма, жаждущего перемен в английской литературе [3]. Прозаичности и обыденности буржуазного существования писатели-неоромантики противопоставляют яркую жизнь, насыщенную путешествиями и приключениями в дальних загадочных странах, морских просторах или необитаемых островах [4]. Главный герой неоромантических произведений мужественен, патриотичен и оптимистичен, с ярко выраженным чувством долга перед своей страной. По сути, герой неоромантизма – это герой «здесь и сейчас», своеобразный предшественник современного типа персонажа голливудских фильмов.

Хочется сделать акцент на том, что само понятие неоромантизм крайне неоднозначно и не имеет точного определения. Более того, сам термин используется в основном только отечественными исследователями, поэтому анализ неоромантического произведения довольно-таки сложен.

Дата создания «Прекрасной Маргарет» приходится на 1907 г., и эта книга является образцом неоромантического романа. Главным признаком неоромантики в английской литературе выступает экзотичность темы, а именно, развитие действия произведения в какой-либо необычной и далекой местности. Действие романа «Прекрасная Маргарет» развивается в двух странах: Англии и Испании. Очевидно, что роль «диковинной» страны здесь достаётся Испании. Писатель использует такой прием, как антитеза, противопоставляя две культуры, религии и особенности национального характера. Действие романа происходит в годы правления Генриха VII, первого короля династии Тюдоров – конец XV в., 1491 г. (за год до окончательного освобождения Испании от мавританского владычества, уничтожения Гранадского эмирата, образовавшегося в 1238 г. [5]). Обостряются отношения между Англией и Испанией, однако Англии всё еще приходится считаться со своим давним соперником (в романе английский король даже называет испанцев своими друзьями [5]). Испания пытается окончательно избавиться от господства мавров и объединиться в единое государство...

Автор демонстрирует прекрасное знание истории воссозданной им эпохи, как всегда такая осведомленность не является самоцелью, а лишь еще одним способом выстроить удивительный приключенческий сюжет, типично хаггардовский: Питер Брум, благородный английский рыцарь, проходит через множество тяжелых испытаний для того, чтобы воссоединиться со своей возлюбленной – Маргарет Кастелл, которую похитил коварный испанец д`Агвилар, он же – маркиз Морелла. Однако, стоит отметить, что Г.Р. Хаггард наделяет данного персонажа и благородными качествами.

В основном, автор негативно описывает испанцев и присваивает им недостойные черты характера. Подобное отношение к Испании прослеживается в еще одном его романе «Лейденская красавица» (*Lysbeth: A Tale of the Dutch*, 1901). Любопытно замечание американского романиста Дж.Э. Миченера (*Michener J.A.*, 1907-1997) об этом произведении, который сетует на то, что в детстве он прочитал этот роман и у него на долгие годы сложился в голове образ Испании как некоей «зловещей» страны. Действительно, Хаггард обладал удивительным талантом создавать яркие и запоминающиеся образы и внушать читателям своё отношение к ним. В первой же главе автор вводит описание маркиза Мореллы, помощника посла де Айала, где придает этому персонажу романтический ореол, сравнивая его с царем птиц – орлом. Родословная испанца не очень «чиста», в его крови течет кровь мавров, и он является незаконнорожденным сыном. На родине его называют «маркиз Нигель» [5], что значит «маркиз Никто».

Этот персонаж презрительно и со скучающим видом наблюдает за разговором английского короля с простолюдинами, отзывается об Англии как о стране «холодной и варварской» [5].

Используя принцип контраста, Г.Р. Хаггард сопоставляет англичан и испанцев. Простота и благородство англичан противопоставляется заносчивости и лицемерию испанцев. Воинственный вид одного молодого англичанина Питера Брума приводит в ужас целый отряд «пьяных и грубых» испанских солдат. Писатель подчеркивает, что между англичанами и испанцами есть «старая национальная вражда», всегда готовая «выплеснуться» в серьезный конфликт, который даже может привести к смертоубийству.

Осуждение религиозного фанатизма особенно раскрывается в двух произведениях Г.Р.Хаггарда – «Хозяйка Блосхолма» и «Прекрасная Маргарет». Один из героев последнего произведения, Джон Кастелл, отец Маргарет, становится жертвой испанских инквизиторов. Английский писатель делает акцент на том, что в Испании религиозность доходит до абсурда, отцы инквизиции стали еще суровее, придается огромное значение именно внешним обрядам. Хаггард подвергает резкой критике духовное сословие и вводит в сюжет романа такого героя, как отец Энрике, алчного и лицемерного священника, который прикрывает свою собственную корысть интересами церкви. В какой-то мере его пороки объясняются тем, что происхождение этого персонажа, как можно догадаться, испанское. И сеньор д`Агвилар, также слуга святой церкви, предстает перед нами как человек двуличный, в котором странно сочетаются сладострастие и чрезмерная любовь к религии: он пафосно рассуждает о том, что церковь должна быть «обителью молитв, милосердия и праведного суда» [5] и в то же время, являясь частью этой церкви, маркиз совершает поступок, недостойный сановника католической церкви – обманывает служанку Бетти и похищает Маргарет Кастелл, тем самым фактически разрушая чужие судьбы и оскверняя репутацию молодой женщины. Упоминается, что в Гранаде у Мореллы даже есть свой гарем. Вот как характеризует этого героя другой персонаж романа, посол де Айала: «Истый фанатик, и человек, полезный нам, хотя он отлично знает, как получать радости и от церкви и от жизни» [5]. Как уже было отмечено выше, Хаггард наделяет испанского маркиза Морелла и положительными качествами, однако они вызывают недоверие у читателя, подозрение в неискренности его благородных порывов.

Неслучайно английский романист дает отрицательную оценку испанской церкви, так как здесь играют роль и личное мировоззрение Генри Райдера Хаггарда, приверженца англиканской церкви, которая уже давно была в значительном разрыве с католицизмом.

Мастерство Хаггарда-рассказчика находит свое отражение в необыкновенно точном изложении исторических фактов и описании одежды испанцев и архитектуры Гранады. Несмотря на то, что в историко-приключенческих романах Хаггарда отсутствует чрезмерная описательность и преобладает само «действие», лаконичные пояснения автора помогают выстроить яркую сюжетную канву романа и погрузить читателя в атмосферу происходящего.

Следует отметить, что Хаггард практически не вводит в текст произведения испанские фразы. Известно, что многие писатели, такие, как Томас Майн Рид (*Thomas Mayne Reid*, 1818-1883) любили обращаться к цитатам из «языка жизни» для формирования образа романа в сознании читательской публики. Генри Райдер Хаггард же фактически не прибегает к использованию данного приема, ограничиваясь обращениями «señor/a» и упоминанием названия одного испанского блюда «olla ро-

drida». Также в одном из эпизодов «Прекрасной Маргарет» слуга Джона Каstellла, рассказывая всю информацию о сеньоре д'Агвиларе, которую он раздобыл, говорит, что «в его (д'Агвилара) крови есть немного чернил» [5], и эта фраза, по словам самого Каstellла, является испанским выражением, что означает то, что в венах такого человека течет кровь мавров, и он – незаконнорожденный.

Очевидно, что, анализируя способы воссоздания испанского национального колорита в романе Г.Р. Хаггарда «Прекрасная Маргарет» необходимо учитывать историко-культурный контекст эпохи и личное отношение автора к «чужой» стране, что мы и будем рассматривать в дальнейшем.

Список литературы.

- 1) Интернет-ресурс: Садовая Н.Д. Творчество Г.Р. Хаггарда в зеркале отечественной критики // Вестник Оренбургского государственного университета. 2002. Т.6. http://vestnik.osu.ru/2002_6/9.pdf (Дата обращения: 15.03.15).
- 2) История английской литературы: учебник для студ. филол. и лингв. фак. высш. пед. учеб. заведений / Н.П. Михальская. М.: Издательский центр «Академия». 2006. 480 с.
- 3) Зарубежная литература конца XIX-начала XX века: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.М. Толмачев, Г.К. Косиков, А.Ю. Зиновьева и др.; под ред. В.М. Толмачева. М.: Издательский центр «Академия». 2003. 496 с.
- 4) История английской литературы: учебник для студ. филол. и лингв. фак. высш. пед. учеб. заведений / Н.П. Михальская. М.: Издательский Центр «Академия». 2006. 480 с.
- 5) Хаггард Г.Р. Копи царя Соломона; Прекрасная Маргарет. Москва: Эксмо. 2014. 640 с.

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В СТАТЬЯХ РОССИЙСКИХ ПОЛИТИКОВ

Каширин М.Ю.

Научный руководитель – доц. Колосова Е.И.

Цель работы – исследование прецедентных феноменов, которые российские политики используют при подготовке своих статей. Объект данного исследования – тексты статей российских политиков для печатных средств массовой информации. Предмет – прецедентные феномены.

Появление терминов прецедентность связывают с именем Ю.Н. Караулова, который определил прецедентные тексты следующим образом: «*значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и широкому окружению данной личности...*» [4]. Отечественные исследователи (В.В. Красных, Д.Б. Гудков, И.В. Захаренко, Д.В. Багаева) предлагают классифицировать ПФ по отнесенности к исходному тексту и выделяют прецедентные тексты, прецедентные высказывания, прецедентные имена и прецедентные ситуации».

В предыдущих работах мы рассматривали статьи Путина («Россия: национальный вопрос») и Жириновского («Куда двигаться России»). В этом году мы добавили статьи Медведева и Горбачева. Статья Медведева называется «Россия и Украина: жизнь по новым правилам» («Независимая газета»). Как понятно из названия статьи, она посвящена новому этапу в российско-украинских отношениях. Мы выбрали эту статью, так как Медведев является одним из первых лиц страны, а значит его позиция по отношению к украинскому кризису близка к официальной позиции государства. Статья Горбачева называется «О перестройке сегодня» («Российская газета»). Это единственный случай, когда мы обращаемся к работе бывшего политика. Сопоставив результаты, полученные при анализе прецедентных феноменов в статьях российских политиков, мы пришли к следующим выводам.

Наибольшее количество прецедентных феноменов представлено в статье Медведева – 25. У Жириновского их 15, у Путина – 12 и только 7 у Горбачева. Это можно объяснить объемом статей (у Медведева она самая большая). Из этого следует вывод, что чем объемнее статья, тем большее количество прецедентных феноменов в ней представлено, вне зависимости от политических взглядов автора и тематики статьи.

При этом все политики, за исключением Медведева, чаще всего используют прецедентные высказывания. У Медведева по частоте употребления они находятся на втором месте (9 высказываний), уступая лишь прецедентным именам, которых мы насчитали 14. Однако 13 из них приведены

в одном контексте: говоря о близости русской и украинской культур, он приводит примеры: жизнь и творчество Репина, Куинджи, Ярошенко, Булгакова, Бабеля и других. Медведев пишет: «как можно определить, какой составляющей больше – украинской или русской – в бессмертных книгах Гоголя!». Похожая ситуация и у Жириновского. В его статье равное количество прецедентных высказываний и прецедентных имен (по шесть), однако все прецедентные имена находятся в одном абзаце. По мнению Е.С. Бриченковой, «Особенность русскоязычного публицистического дискурса составляют прецедентные высказывания как некий «свернутый текст», обладающий способностью осмысляться на уровне языка и культуры. Знания, закодированные в прецедентных высказываниях, национально детерминированы, стереотипны и хорошо известны представителям русского лингвокультурного сообщества» [1, с. 7]. Интересно, что наиболее редко все политики используют прецедентные тексты (Жириновский и Горбачев и вовсе ни разу). Это ещё раз подтверждает тезис о том, что частотность употребления того или иного прецедентного феномена не зависит от политических взглядов автора статьи. Кроме прецедентных текстов, есть другой прецедентный феномен, который ни разу не используется в тексте. Это – прецедентные имена, которые отсутствуют у Путина и Горбачева. Хотя в статье Путина встречаются имена Ключевского, Ильина и Достоевского, а у Горбачева – Солженицына, но все они упомянуты как источники прецедентных высказываний. Как мы видим, Михаил Сергеевич единственный политик из нашего списка, в статье которого отсутствуют и прецедентные тексты, и прецедентные имена.

1. Понятийные сферы-источники, к которым принадлежат прецедентные феномены в своих основных значениях. За единичными исключениями, понятийными сферами-источниками прецедентных феноменов в статьях политиков являются политика и история. Однако необходимо отметить, что границы между двумя этими сферами часто условны. В самом деле: к какой из этих двух сфер стоит отнести «План Маршалла», упоминаемый Горбачевым, или «Долой самодержавие» из статьи Жириновского. На наш взгляд, данные феномены разумнее отнести к сфере истории, так как они характеризуют события прошлых веков. Но мы ещё раз хотим подчеркнуть условность такого деления. История является понятийной сферой-источником 21 раз (чаще всего у Жириновского), политика – 17 (чаще всего у Медведева). Среди других сфер-источников можно выделить литературу, изобразительное искусство и фольклор. Наиболее разнообразны понятийные сферы источники в статье Медведева: это история, политика, изобразительное искусство, литература и субкультура. Наименее – у Путина (история, политика и субкультура) и Горбачева (литература, политика, история). Таким образом, в большинстве случаев источниками прецедентных феноменов будет являться классическая культура. Учитывая, что предмет нашего рассмотрения – политический дискурс, данная особенность выглядит логичной.

2. Трансформация прецедентных феноменов. Лишь в одном случае прецедентное высказывание претерпевает изменение. Это смысловое изменение в статье Путина (прецедентное высказывание): Когда начинают кричать: «Хватит кормить Кавказ», – ждите, завтра неизбежно последует призыв: «Хватит кормить Сибирь, Дальний Восток, Урал, Поволжье, Подмоскovie» [4]. Такое изменение обусловлено использованием средства манипуляции («рассуждение вслух»). В остальных случаях прецедентные феномены не претерпевают изменений, что полностью отвечает специфике официального текста.

3. Характер прецедентности. Показательно, что наиболее часто все четыре политика используют национально прецедентные феномены, т.е. хорошо известные большинству носителей национального языка. При этом Жириновский использует только национально прецедентные феномены. Остальные политики часто используют глобально прецедентные феномены, т.е. хорошо известные во всем мире. Можно предположить, что это объясняется темами статей данных политиков. Если у Жириновского статья посвящена только России, что видно по её названию («Куда двигаться России»), то статья Медведева рассказывает нам об отношениях России и Украины («Россия и Украина: жизнь по новым правилам»), Горбачев – о перестройке и новых позициях нашего государства на мировой арене. Статья Путина, как и статья Жириновского, посвящена только внутренней политике нашего государства, однако в ней идет речь о судьбе многих народов, проживающих на территории Российской Федерации («Россия: национальный вопрос»). Как мы видим, выбор прецедентных феноменов того или иного характера зависит от темы статьи. В статьях Путина и Медведева также встречаются социумно прецедентные феномены («Хватит кормить Кавказ» и «Не покупай все российское»).

4. «Сильные тексты» и «ключевые тексты текущего момента». Почти у всех политиков одинаковое количество «ключевых текстов текущего момента»: по пять у Путина, Жириновского и Горбачева и семь у Медведева. У всех политиков, кроме Горбачева, «сильные тексты», «которые

«испытаны временем и присутствуют в национальной культуре на протяжении жизни более двух поколений» (например, «долгой самодержавие и «великое переселение народов»), преобладают над «ключевыми текстами текущего момента» (например, «Кондапога» и «горбачевская гласность все погубила»). На наш взгляд, такое преобладание прецедентных феноменов, относящихся к сильным текстам, объясняется тем, что они понятны почти каждому представителю национальной культуры, в отличие от «ключевых текстов текущего момента», которые могут быть известны не всем.

5. Способ указания на источник прецедентности (маркер) или же отсутствие таких указаний. Российские политики редко указывают на источник прецедентности. Например, Жириновский делает это лишь однажды, при этом весьма своеобразно: «...в России мы обычно говорим...» [7]. Также один раз это делает Горбачев: в случае с прецедентным высказыванием «горбачевская гласность все погубила»: «Поэтому я должен был возразить нашему великому писателю Александру Исаевичу Солженицыну, который однажды, уже в 90-е годы сказал...» [6]. Два раза на источник указывает Медведев. Например, в этом случае: «В свое время Виктор Черномырдин на вопрос о том, когда же Украина станет членом ЕС, ответил: «После Турции» – «А когда станет Турция?» – «Никогда» [9]. Чаще других на источник прецедентного феномена указывает Путин – три раза. Во всех случаях чтобы обозначить автора цитат. Это – историк В.О. Ключевский, писатель Ф.М. Достоевский, философ И.И. Ильин (последний и вовсе считается любимым философом Путина). Цитаты приводят и другие политики, например, Жириновский (о суверенитете), однако он не отмечает, что её автором был Б.Н. Ельцин.

6. Исторический период, к которому относятся прецедентные феномены. Прежде всего необходимо отметить, что только в некоторых случаях нам удавалось установить конкретный год возникновения прецедентного феномена. Например, прецедентное высказывание «так дальше жить нельзя» (Евтушенко) из статьи Горбачева относится к 1988 г. В остальных случаях мы обозначали лишь примерный промежуток времени. Поэтому разумнее относить прецедентные феномены к тому или иному столетию. Проанализировав четыре статьи, мы пришли к выводу, что чаще всего прецедентные феномены относятся к XX веку. Более того, у Горбачева абсолютно все феномены относятся к этому периоду (это, как и во многих других случаях, объясняется темой текста). Единственный политик, в статье которого прецедентные феномены XX века не составляют большинство – это Владимир Путин. Самый поздний период, к которому относятся прецедентные феномены, используемые Жириновским, – XIX век, Медведевым – XVIII. Большинство же – к XX веку и нашим дням. Одна из ролей прецедентных текстов – актуализация прагматического материала, «под которым понимается способность текста производить воздействие на типового, «усреднённого» адресата...» [2], поэтому выбор таких прецедентных феноменов, которые относятся к настоящему времени, может расцениваться как попытка быть понятым большим количеством людей.

7. Интересно, что в нескольких случаях в статье Жириновского исторический период установить не удалось (когда источником выступал фольклор). У Путина другая ситуация: в его статье можно найти прецедентные феномены, относящиеся и к XXI, и к XII, и даже к IV векам. Таким образом, прецедентные феномены в статье Путина относятся к наиболее разнообразным историческим периодам.

8. Степень «устойчивости» в когнитивной базе. «Вечные» прецедентные феномены преобладают в текстах всех политиков. Так, например, Жириновский в одном из случаев поясняет: «Что делать?» – это извечный русский вопрос» [7]. У Горбачева «вечные» преобладают наряду с «сохраняющимися» (по четыре раза). При этом в статье Михаила Сергеевича отсутствуют другие виды прецедентных феноменов: «рождающиеся» и «умирающие». У Жириновского и Медведева кроме «вечных» и «сохраняющихся» присутствуют «рождающиеся». Например, «митинги на Болотной площади и проспекте Сахарова» и «не покупай все российское». Что касается «умирающих» прецедентных феноменов, то они присутствуют только в статье Путина: например, когда он говорит о Манежной площади (прецедентное событие). Наиболее часто Путин использует «умирающие» и «вечные» прецедентные феномены, тогда как Жириновский практически всегда употребляет феномены «вечные». Вероятно, причина этого та же, что и в предыдущем пункте – желание быть понятым большим количеством людей.

Таким образом, в своей работе нам удалось достичь поставленной цели и выявить особенности в употреблении прецедентных феноменов российскими политиками. В дальнейшем нам хотелось бы обратить внимание на каждый из видов прецедентных феноменов с привлечением большего количества статей российских политиков для своей работы.

Список литературы.

- 1) Бриченкова Е.С. Прецедентные высказывания в русскоязычном политическом дискурсе и их место в преподавании русского языка как иностранного: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02. М. 2007. 214 с.
- 2) Интернет ресурс: Назина О. Прецедентные феномены как средство усиления прагматического потенциала гендерно ориентированных рекламных текстов. <http://gisap.eu/ru/node/41475> (Дата обращения: 18.02.2014).
- 3) Гудков Д.Б. Прецедентные феномены в текстах политического дискурса // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: учебное пособие. М.: МГУ. 2003. С.141–161.
- 4) Караулов. Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М. 1987. 216 с.
- 5) Смирнов С. Манипуляция сознанием 2. М.: Эксмо. 2009. 528 с.
- 6) Интернет ресурс: Горбачев М.С. О перестройке сегодня. <http://www.rg.ru/2015/03/19/perestroika-site.html> (Дата обращения: 01.04.2015).
- 7) Интернет ресурс: Жириновский В.В. Куда двигаться России. <http://izvestia.ru/news/513893> (Дата обращения: 10.02.2013).
- 8) Интернет ресурс: Кузьмина Н.А. Интертекстуальность и прецедентность как базовые когнитивные категории медиадискурса. <http://www.mediascope.ru/node/755> (Дата обращения: 18.02.2014).
- 9) Интернет ресурс: Медведев Д.А. Россия и Украина: жизнь по новым правилам. http://www.ng.ru/ideas/2014-12-15/1_medvedev.html (Дата обращения: 01.04.2015).
- 10) Интернет ресурс: Путин В.В. Россия: национальный вопрос. <http://www.rg.ru/2012/01/23/nacsvopros.html> (Дата обращения: 10.02.2013).

РЕЛИГИОЗНЫЙ КОНЦЕПТ «ГРЕХ» В РАБОТАХ РУССКИХ ФИЛОСОФОВ

Кисляков А.В.

Научный руководитель – доц. Ерофеева И.В.

В данном исследовании ставится задача описания значимых религиозных концептов русской культуры не только с точки зрения их значения, а, прежде всего, с точки зрения их функционирования в текстах русских религиозных философов. Именно в текстах философских произведений чётко прослеживается диалектическое противостояние религиозного и светского компонентов концепта «грех». В настоящее время языковое представление концептуального значения понятия «грех» тяготеет к интерпретации его в светском ключе, что в общем, соответствует «наивной» картине мира носителей языка. Целью нашего исследования является выявление подобных различий. Анализ смыслового содержания исследуемого понятия в работах русских религиозных философов позволяет проследить тенденцию к десакрализации важнейших в духовном смысле представлений.

Религиозные концепты неразрывно связаны с религиозным дискурсом.

Уникальная специфика религиозного дискурса состоит в том, что к участникам относится и Бог, к которому обращены молитвы, исповеди и так далее. Целью же такого дискурса является не только приобщение к вере в рамках конфессии, но и назидание, и утверждение добродетели, определение ценностей, понимание греха, покаяния, спасения. Причём, если в других типах дискурса ценности могут быть скрытыми, то здесь они открыто утверждаются. «Общая специфика религиозного дискурса состоит в том, что прецедентные тексты играют в нём совершенно исключительную роль, являясь прецедентными по отношению к самому понятию о прецедентных текстах» [1, с. 98].

Ведя речь об основополагающем религиозном концепте «грех», следует поговорить об эмотивной лексике. Мы придерживаемся позиции, что эмоциональность и оценочность являются различными компонентами, хоть и предполагают друг друга. Этот факт подтверждается тем, что отдельным эмоциональным явлениям функция оценки не всегда бывает свойственна. Наряду с этим выделяются общеоценочная эмотивная лексика и частнооценочная, к последней группе и относятся интересующие нас концепты «грех» и «первородный грех». Причём эти два слова будут обладать частнооценочными эмотивным значением этической оценки.

Эмотивной семей понятия «грех» является эмотивно-определяющая: характеристика качеств, морально-этическая принадлежность. Чаще всего «грех» выступает эмотивно-оценочным регулятивом – ориентирован на собеседника, описывает его.

Известный факт, что в качестве мировоззренческой основы русского языкового менталитета выступает двоеверие – противостояние язычества и христианства как двух разных форм мировоззрения и типов культур. Только с христианством приходит сама идея отчуждения имени от слова, возможность абстрактного обобщения, отчуждения признака от его носителя, действия – от предмета.

Обратимся к истории слова «грех». В «Этимологическом словаре русского языка» М. Фасмера слово связывается с литовским *graijas* «косой», включая элементы *groikso- или *groiso- «изгиб, кривизна».

П.Я. Черных в своем «Историко-этимологическом словаре современного русского языка» возводит грехъ к праславянскому *groi-s-us «заблуждение, путаница, ошибка»; ср. съгрѣза «ошибка», ср. грѣза, грозы ← лит. *graihytu* «вертеть, крутить, сверлить»; *graihus* «скрученный, изогнутый, искривленный».

Слово «грех» – перевод с греческого, что буквально означает ‘промах или непопадание в цель’. Как пишет Л.Г. Панова, еще в текстах Нового Завета вырабатывались лексические средства для обозначения христианского греха. Среди них было много переосмысленных юридических терминов с ярко выраженной идеей нарушения закона или морали [2, с. 169].

Вообще общеславянский корень грех изначально выражал общую идею несоответствия норме. Этимологические исследования показали, что семантическая структура слова грех изначально содержала денотативные семы «действие», «нарушение» и коннотативную сему «плохо». «Семантический потенциал, заложенный в слове, позволил ему развить также религиозно-этическую семантику и войти в ряд сначала языческих терминов, а затем стать одним из центральных понятий христианства» [1, с. 211].

Применительно к концептуальному содержанию слова «грех» по данным словарей, очевидно, что исторически первым значением следует признать исходное, религиозное значение — «нарушение действием, словом или мыслью воли Бога».

Далее в результате семантического расширения формируется группа вне религиозных значений концепта «грех»: «нарушение предписаний, правил нравственности» – «проступок, преступление» → «порок, недостаток» → «состояние (чувство, ощущение) вины» ↔ «состояние греховности» = ощущение неправильности, предосудительности (своих действий).

Проанализируем данные словарей, начиная от древнейших времён, заканчивая нашим временем. В словарях Срезневского и Востокова «грех» выступает в нескольких значениях:

1. исходное историческое значение – нарушение закона Божия;
2. светское значение – вина, проступок;
3. светское значение – беда, напасть;
4. светское значение – «грешно».

В рассмотренных словарях отсутствуют пометы религиозное/светское.

В словаре Даля уже намечается разграничение. Указывается значение слова «грех» для верующего, религиозного человека, и «грех» в его вне религиозном понимании. В словарях 19 в. при истолковании слова его всё ещё представляют как религиозно-этическую категорию.

С 20 века происходит изменение толкования данного понятия, оно производится с атеистических позиций. «Грех» более не включается в ряд этических категорий, указывается на ограниченность сферы употребления лексемы «у верующих», «устаревшее», посредством подбора синонимов определяют значение слова как «проступок», «недостаток», «беда», «несчастье». То есть исходное историческое значение убирается, ему на смену приходит светское. Прослеживается тенденция к смещению акцента на осознании греха как ошибки, а не серьёзного нарушения нравственных и этических законов.

В наше время в словарях отмечено возвращение религиозно-этического аспекта в толковании слова «грех». Хотя всё ещё присутствует «упрощённое» знание о слове «грех». Немаловажным является факт, что в современных словарях не учитывается компонент «состояние», игнорируют факт наказания, которое имплицитно компонентом «вина» в толковании этого слова.

В православных источниках грех понимается как сознательное или бессознательное совершение действия, нарушающего Божественные установления, влекущее за собой наказание на Земле при жизни и после смерти. Кроме того, грех есть изначально состояние любого смертного человека по причине первородного греха, совершённого Адамом и Евой, требующее специфических духовных действий покаяния.

В светской же культуре принято расширительное понимание греха как любого нарушения какой-либо нормы, сознательного или бессознательного, как ошибочных или неправильных действий в любой сфере – социальной, политической, идеологической, этической, эстетической, культурной, при этом не обязательно в плане отношений человека и Бога.

Что предшествовало греху? Падение Адамы и Евы, так называемый первородный грех.

Когда мы говорим о первородном грехе, то подразумеваем предрасположенность каждого человека к совершению отрицательных поступков. Адамовым грехом называют поступок, которым первопредки нарушили Закон – Запрет Бога. Этот поступок отделил человека от Бога, сделали его природу смертной и расположенной к совершению недозволенного. Первородный грех является первым в роду человеческом, ставший первопричиной всех грехов, он также наследный. Сфера употребления словосочетания «первородный грех» узка – это поступок, противоречащий принятым в обществе нормам, совершённый в состоянии соблазна и искушения.

В соответствии с христианством, каждый человек несёт ответственность за адамову вину. Христианское вероучение содействовало тому, что грех осмысливается русским сознанием как психическое качество человека. Важнейшее отличие христианского понимания греха – грех как внутренний элемент человека. Если для язычника человек грешник, потому что грешит, то для христианина – человек грешит, потому что он грешник.

Но следует провести строгое разграничение: Ветхий и Новый завет представляют грех по-разному. Для Ветхого завета тексты – это ряд законодательных установлений и предписаний. Нарушение этих установлений считается грехом. Тяжесть каждого греха и наказание за него заранее определены.

Новый завет переносит понятие грех из правовой сферы в нравственную и основывается на учении Христа. Главным законом здесь становится закон совести. Только совесть, а не другие люди или предписания, подсказывает человеку, что Бог оправдывает, а что осуждает. Всякое действие, идущее вразрез с законом нравственности, следует считать грехом.

В России получила распространение именно новозаветная традиция. Следуя ей, грех связан с духовной деятельностью и осмысливается как нарушение нравственных установок, моральных правил. Грех русским человеком осмысливается как некое живое существо. Между тем, грех не только общесоциальное понятие, но и личностное. В русском языке чёткое разграничение своего греха и чужого: *Чья беда, того и грех; Чья душа во грехе, та и в ответе; Чужая беда – смех, своя беда – грех.*

Во многих источниках обнаруживается, что грех – гендерное понятие. Ещё в языческие времена различались требования, предъявляемые к мужчинам и женщинам. Например, для женщины грех перейти мужчине дорогу, жить с мужчиной вне брака, в то время как такие поступки не являются греховными для мужчины. Христианство также разделяет мужские и женские грехи. В текстах Библии отдельно рассматриваются нормы мужского и женского поведения. То же самое видим и в «Домострое». Полученные сведения говорят, что требования, предъявляемые к женщине, всегда были более строгие, чем те, что предъявлялись мужчинам. Эту мысль подтверждают и пословицы о мужском и женском грехении: *Мужнин грех за порогом остаётся, а жена всё в дом несёт; Муж согрешит – в людях грех, жена согрешит – домой принесёт.*

Можно сделать вывод, что грех характеризует свойства и качества личности, её поведение и взаимоотношения с окружающими. Грех соотнесён с широким кругом понятий: Бог, вина, наказание, покаяние, искупление, беда, несчастье. Понятие греха отражает религиозно-этические и социо-оценочные установления и нормы.

Первородный грех неразрывно связан с понятиями страх, трепет, боязнь. По Кьеркегору, с чем мы и соглашаемся, грехопадению человека предшествовало нечто как основание. Этим основанием был Страх-тоска, ощущение беспокойства. Страх до познания, есть фактически страх перед Ничто, равно, как страх перед пропастью тянет броситься в пропасть, так и Страх-тоска тянет броситься в Ничто.

Лев Шестов же писал, что великая тайна невинности не является одновременно страхом, то есть противопоставляет себя Кьеркегору. Шестов пишет, что страха нет, так как в Библии на это нет намёка. Но у датского философа Человек – экзистирующее. Экзистирующее, значит постоянное испытывающее Страх-тоску. Поскольку библейский человек – человек, определим он точно так же.

Говоря о понимании греха философами, мы всегда неизбежно будем сталкиваться с парой первородный грех и грех актуальный. Эти понятий у русских философов фигурируют как причина и следствие.

Бердяев пишет: «*Кто мы? Обиженная невинность, пленники у внешнего зла, порабощенные чуждой нам стихией, от которой освобождаемся в историческом процессе, или мы преступники перед высшей правдой, грешники, порабощенные внутренней для нас силой зла, за которую мы сами ответственные?*» [3, с. 144]. В его словах заложена антонимия, разный взгляд на грех Ветхим и Новым заветом. Если в Ветхом завете – грех есть предрасположенность, то в Новом завете грех, есть ничто иное как выбор, так как людям предоставляется свобода воли, свобода выбора.

Далее Николай Бердяев развивает свою мысль: «*Возложить на Творца ответственность за зло творения есть величайший из соблазнов духа зла, отравляющий источники религиозной жизни*» [3, с. 171]. Т.е. лицемерный отказ от свободы воли ведёт к ещё большему греху, а именно признание всех бед за волей Всевышнего, а не волей смертного человека. Страх-тоска не должен более владеть разумом человека, человек должен стать внутренне свободным, перестать быть рабом: он должен осознать свой грех, а вместе с тем свою связь с искушением.

Если мы признаём изначальную установку, что человечество – центр Бытия, то мы должны принять во внимание и то, что человек должен обожиться, человек должен понять грех не только как преступление, но как внутренне движение, а не только формальное непослушание воли Божией.

В. Соловьёв заходит несколько дальше и к паре грех/первородный грех добавляет смерть, как неизменную меру наказания. Соловьём видит в смерти очищение, тогда же как грех делает нас, людей, хуже смерти, хуже бездушевной земной твари [4, с. 35].

Грех есть понятие, прежде всего, сверхприродное, человеческое, на этом понятии держится вся наша нравственность. Совесть наша признаёт добро, которое мы ищем в нашей жизни, но которого не даёт нам ни природа, ни свой разум – потому что добро существует помимо нашей природы и нашего разума, добро есть само по себе.

Грех – основополагающий концепт русской духовной культуры. Он существовал до христианства, как понятие беды, неправильности действий, но именно христианская традиция углубила этот концепт, войдя в сознание не просто несчастья, но как свободы воли, выбора. Философские тексты помогают нам понять и сохранить те смыслы понимания греха, которые в современном мире десакрализируются, уничтожаются, воспринимаются иронично. Совмещая в себе два пласта – религиозный и светский – грех всё же не теряет в себе самом именно религиозного компонента. Всё это свидетельствует о своеобразном идеализме русского народа, его этически окрашенных жизненных установках на несовершенство греха, борьбы с ним.

Список литературы.

- 1) Карасик В.И. Антология концептов. М.: Гнозис. 2007. 515 с.
- 2) Панова Л.Г. Грех как религиозный концепт (на примере русского слова «грех» и итальянского «рессато») // Логический анализ языка: Языки этики / отв. ред.: Н.Д. Арутюнова, Т.Е. Янко, Н.К. Рябцева. М.: Языки русской культуры. 2000. С. 167-177.
- 3) Бердяев Н. Философия свободного духа. М.: Республика. 1994. 480 с.

АЛЕКСИТИМИЯ: ПРОБЛЕМЫ ОПИСАНИЯ БОЛИ

Ковалева Ю.А.

Научные руководители – проф. Есин Р.Г., доц. Горобец Е.А.

Общеизвестны слова американского психолога А.Маслоу о том, что большая часть человеческих переживаний остается невыраженной и вообще не может быть описана словами. Хотя и дискуссионная, эта мысль приобретает особую значимость, если речь идет не о повседневной жизни, а о диагностике и лечебном процессе.

Чтобы верно описать свои ощущения, человеку необходим соответствующий контекст и соответствующие навыки. Во-первых, человек должен понять, что же с ним происходит, прежде чем он будет способен сказать об этом – то есть должен появиться мотив для вербализации ощущений. Во-вторых, ему необходимо подобрать определенные слова для описания того или иного ощущения, и здесь влияние на конечный результат оказывают самые разные факторы: уровень образования, тип темперамента, общее самочувствие, настроение, гендерные особенности и т.д. Неправильное понимание смысла слова или термина, скудность словарного запаса, отсутствие в общепринятом лексиконе слов и фраз, с помощью которых можно точно выразить испытываемое чувство, – это те проблемы, с которым сталкивается пациент при описании своих болевых ощущений.

На вопрос врача о конкретных болевых ощущениях многие пациенты с трудом находят ответы. Однако в клинической медицине немаловажную роль в постановке правильного диагноза играет именно способность пациента максимально точно изложить свои проблемы. Вербально-коммуникативные сложности в процессе сбора анамнеза способны привести к неверной диагностике и создают препятствия на пути к выздоровлению.

Одной из серьезных преград на пути к установлению адекватного контакта с пациентом становится такое явление, как алекситимия.

Начало изучению алекситимии положил П. Сифнеос в 1970-х гг. XX в. [1]. Сам термин в буквальном переводе означает «без слов для чувств». «Алекситимия – это психологическая характеристика индивида, характеризующаяся затруднением или полной неспособностью человека точно описать собственные эмоциональные переживания и понять чувства другого человека, трудностями определения различий между чувствами и телесными ощущениями, фиксацией на внешних событиях в ущерб внутренним переживаниям. В настоящее время алекситимию рассматривают как неспецифический фактор риска развития психосоматических заболеваний» [2, 3].

Алекситимия влечет за собой ряд важных клинических следствий [4-8]. Примерами таких расстройств могут послужить расстройства приема пищи, эссенциальная гипертония, посттравматические стрессовые расстройства, патология желудочно-кишечного тракта, мигрень, бронхиальная астма, а также депрессия, диабет и фибромиалгия [9].

Врач сталкивается с трудностями при диагностировании пациента с алекситимией. В данной ситуации необходимо вмешательство лингвистов, которые могли бы поспособствовать установлению контакта с пациентом, подобрав соответствующий речевой материал. В качестве «помощников» для врача выступают опросники по боли, а также опорные фразы-дескрипторы, которые для пациентов с алекситимией надо разрабатывать отдельно, и это пока не сделано.

Для оценки наличия, локализации, а также степени боли используются различные методы, как психологические, так и психофизиологические и нейрофизиологические. Однако ни один из способов объективации боли не адаптирован для пациентов с высоким уровнем алекситимии. Стоит учитывать, что описание боли и статуса здоровья тесно связано с личностными чертами пациента. Поэтому полагаться на однозначность и объективность ответов пациентов с алекситимией, вероятно, не стоит. При диагностировании таких пациентов следует учитывать некоторые особенности, связанные с основными характеристиками феномена. В данной ситуации фразы-дескрипторы становятся полезным инструментом.

Конечной целью нашего исследования является выработка слов и фраз-дескрипторов, направленных на более точное диагностирование причин боли у пациентов с алекситимией. Конкретная цель исследования, описанного в данной статье, – опрос интервьюируемых за пределами клиники, выявление используемых ими слов-дескрипторов и фраз-дескрипторов для последующего применения их в клинической практике. В рамках исследования был проведен опрос, состоявший из двух этапов.

Сначала опрашиваемые проходили тестирование по Торонтской шкале алекситимии (валидизированная русскоязычная версия TAS-20) [9] для выявления алекситимичных черт. В опросе участвовали мужчины (15) и женщины (25) в возрасте от 20-45 лет. Выборка была случайной.

Затем этой группе людей предлагалось описать головную боль, боль в спине, а также боль в сердце, если они когда-либо испытывали такие виды боли. При затруднениях в описании задавались наводящие вопросы: "*А что значит тупая боль? Как вы можете ее описать?*", "*Боль прерывистая или постоянная?*", "*Можете ли вы с чем-то сравнить свои ощущения?*" и т.д.

Среди опрашиваемых были интервьюируемые, которые описывали свои болевые ощущения без помощи со стороны интервьюера, и те, кто нуждался в наводящих вопросах. Также мы столкнулись с проблемой нежелания идти на контакт (у этой группы описание боли было скудным, наводящие вопросы интервьюируемые игнорировали; в этой группе доминировали мужчины).

Тестирование по TAS-20 в указанной группе выявило трех человек с алекситимичными чертами. Однако боль эти люди описывали достаточно подробно. Здесь мы сталкиваемся с любопытным фактом: некоторые участники опроса, у которых алекситимичные черты не обнаружены, более скудно и неудачно описывали боль, нежели лица с высоким уровнем алекситимии. Возникает вопрос о точности результатов TAS-20. Следует принимать во внимание и побочные факторы, которые могли повлиять на ответы опрашиваемых (к примеру, гендерный).

Также стоит обратить внимание на следующий случай. Уровень алекситимии у одного из опрашиваемых при первом прохождении TAS-20 превысил норму (65), при втором прохождении на следующий день уровень алекситимии оказался в норме (40). В данной ситуации, возможно, мы столк-

нулись с явлением вторичной алекситимии (является следствием различных расстройств, например, депрессии). Заметим при том, что данная ситуация могла возникнуть и по причине некой «прозрачности» вопросов в тесте. Т.е. человек может догадаться, что если он ответит на тот или иной вопрос отрицательно, то балл к уровню алекситимии прибавится, а человек может по каким-то причинам этого не хотеть. Поэтому вопрос об однозначной достоверности результатов TAS-20 остается открытым.

В описаниях интервьюируемых преимущественно использовались дескрипторы *тупая, ноющая, резкая* (боль). Однако стоит заметить, что подобные прилагательные и причастия наделялись разным смыслом. *Тупая* боль описывается одновременно и «как молотком бьет, глухая такая боль», и как «что-то сковывающее и сжимающее», «как топором бьет». При этом удар топором для кого-то обозначает *острую боль*, а для кого-то – *тупую* (сравнение с ударом обухом).

Есть отличия и в восприятии *режущей* боли. Ее поясняли так: «резанет резко и отпускает», «как ножом или чем-то острым». В свою очередь, неоднозначно трактуется и *острая боль*: «резко заболит так, как пронзает, а потом отпустит» или «очень сильная боль, как будто что-то надрывается». По-разному описывается *колющая боль*: «как будто острое что-то стоит» или «прерывистая боль, иголки, то убирают, то опять».

Чаще всего опрашиваемые описывали болевые ощущения посредством сравнений, аналогий, описательных конструкций («кипятком обливает», «как кол бьет», «сжимает в тиски»).

Также стоит отметить, что многие опрашиваемые старались свести свои описания к указанию на диагноз. Это один из самых частых способов ухода от описания болевых ощущений, к которым прибегают пациенты [10].

Проанализировав результаты опроса, можно выделить наиболее часто повторяющиеся фразы, использовавшиеся при описании болевых ощущений.

Головная боль:

- Пульсирующая боль в висках.
- Тупая боль, непрерывно ноющая.
- Кажется, что голова лопнет, что-то сдавливает голову.
- Давление на глаза (хочется их закрыть).
- Голова кажется тяжелой.
- Ощущение, что затылок обливают кипятком.
- Ощущение, что голова взорвется, лопнет.

Боль в спине:

- Трудно двигаться (нагибаться/разгибаться), трудно дышать.
- Тянущая, тупая боль, ноющая (постоянная), сковывающая.
- Острая (словно ножом пронзает, периодичная боль), стреляющая боль.
- Ощущение, что что-то мешает (в районе лопаток, поясницы).

Боль в сердце:

- Колющая (постоянная боль, ощущение, что что-то острое пронзило или периодическое покалывание), режущая.
 - Ноющая, ощущение, что все сжимается.
 - Резкая, быстро проходящая.
 - Перекрывающая дыхание.
 - Вызывает чувство страха.
 - Стоящая, продолжительная боль.

Как видим, человек при описании боли чаще всего прибегает к прилагательным и причастиям, которые тем или иным образом характеризуют боль, а также к сравнениям. Образные выражения и описательные конструкции помогают создать более полную картину описания болевых ощущений. Например, ощущение, которое выражается сравнительным оборотом «словно ножом режет», пациенту будет понятней, чем просто *режущая* боль, а описательная конструкция «как будто что-то рвется внутри» будет яснее, чем просто *разрывающая* боль.

Для пациентов с алекситимией описание боли является, как уже было сказано выше, более сложной задачей, нежели для пациентов с уровнем алекситимии в пределах нормы, в силу присущего им особого вербально-когнитивного стиля общения и выражения мыслей. Человеку с алекситимичными чертами будет намного легче сориентироваться в собственных ощущениях, если перед ним окажутся уже готовые примерные описания болевых ощущений, состоящие из фраз-дескрипторов.

Данные выводы подтверждаются результатами исследований, проведённых в Казанском федеральном университете на базе отделения неврологии № 1 Республиканской клинической больницы № 2 кафедрой прикладной лингвистики среди пациентов, предъявляющих жалобы на боль [10, 11].

Список литературы.

- 1) Sifneos P.E. The prevalence of “alexithymic” characteristics in psychosomatic patients // *Psychotherapy and Psychosomatics*. 1973. V.22. P. 255-262.
- 2) Брель Е.Ю. Проблема изучения алекситимии в психологических исследованиях // *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2012. № 3. С. 173-176.
- 3) Брель Е.Ю. К проблеме изучения особенностей взаимосвязи алекситимии, агрессивности и тревожности в структуре личности. Томск. 2005.
- 4) Ереско Д.Б. Алекситимия и методы ее определения при пограничных психосоматических расстройствах: пособие для психологов и врачей. СПб.: СПбНИПНИ им. В.М.Бехтерева. 2005. 25 с.
- 5) Трунов Д.Г. Виды и механизмы функциональной алекситимии // *Вестник Пермского университета. Философия. Социология. Психология*. 2010. № 2. С. 93-98.
- 6) Есин Р.Г., Горобец Е.А., Галиуллин К.Р., Есин О.Р. Алекситимия – основные направления изучения // *Журнал неврологии и психиатрии имени С.С. Корсакова*. 2014. № 12. С. 148-150.
- 7) Sturm V.E., Levenson R.W. Alexithymia in neurodegenerative disease // *Neurocase*. 2011. V.17. №3. P. 242-250.
- 8) Taylor G.J., Bagby R.M., Parker J.D. Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness. New York: Cambridge University Press. 1997.
- 9) Старостина Е.Г. и др. Торонтская шкала алекситимии (20 пунктов): валидизация русскоязычной версии на выборке терапевтических больных // *Социальная и клиническая психиатрия*. 2010. № 4. С. 31-34.
- 10) Есин О.Р., Есин Р.Г., Горобец Е.А. Лингвистические особенности описания головной боли пациентами с неврологическими заболеваниями // *Филология и медицина: материалы научной конференции 25–27 июня 2014 г. Казань: Отечество*. 2014. С. 5-13.
- 11) Есин О.Р., Горобец Е.А., Токарева Н.В. Дескрипторы, используемые пациентами с неврологическими заболеваниями для описания головной боли // *Ученые записки Казанского университета*. 2014. Т.1 6. Кн.5. С. 245-252.

ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РОМАНА ДЖЕЙМСА ОЛДРИДЖА «ПОСЛЕДНИЙ ВЗГЛЯД»

Кузнецова А.С.

Научный руководитель – проф. Шамина В.Б.

Целью моего исследования было проанализировать роман с точки зрения его жанровых особенностей.

Центральные герои этого произведения – *Эрнест Хемингуэй* и *Скотт Фицджеральд* – реальные люди, погруженные автором в абсолютно вымышленные обстоятельства.

По Олдриджу, после их первой встречи (что произошло примерно в 192... в Париже) они решили совершить путешествие по нормандским и бретонским городкам с целью найти замок Ла-Тург, описанный Гюго в романе «Девяносто третий год». Между ними был спор о том, кто из авторов Гюго или Бальзак стоит на первом месте.

С ними также путешествуют вперемешку как реальные люди из их окружения (Зельда – жена Скотта, Мерфи – друзья Фицджеральдов, Хэдли – первая жена Хемингуэя), так и вымышленные персонажи – девятнадцатилетний Кит, от чьего лица ведется повествование, и совсем юная девушка англичанка Бо Мэннеринг.

Первой ступенькой к анализу становится вступление самого Олдриджа к своему роману: «*Это рассказ об одной знаменитой дружбе и о том, что с ней в конце концов случилось. Я считаю, что моя версия того, что происходило между двумя людьми, о которых я пишу, так же правомерна, как десятки других, хотя она – чистейший вымысел, а не подтасовка фактов. И так как это мой вымысел, я старался не быть жестоким ни к мертвым, ни к живым и не копаться в душах моих героев больше, чем это было необходимо для меня*» [1, с. 1].

Главная его заслуга заключается в том, что он не пытался скрупулезно воспроизвести фактологические или хронологические подробности биографий обоих авторов, но, в первую очередь, стремился донести до читателей свое видение этих великих людей и их отношений друг с другом.

В своем исследовании я опиралась на биографические работы Эндрю Тернбулла «*Скотт Фицджеральд*» и Лестера Хемингуэя «*Хемингуэй: Обреченный победитель*». На них я буду ссылаться при непосредственном анализе романа Олдриджа.

По краткой характеристике, данной самим автором, роман можно отнести к жанру *беллетризованной биографии*.

Жанр *художественной или «беллетризованной» биографии* («*biografie romances*») возник в 1910-1920-х гг. в западноевропейской литературе в творчестве Л. Стрейчи, А. Моруа, С. Цвейга. В центре произведения этого жанра – жизнь отдельного человека.

Беллетризованная биография – один из жанров художественно-документальной литературы, к которой относятся также литературный портрет, мемуарный очерк, автобиография.

Основные черты *художественной биографии*:

- художественное жизнеописание, которое обращается к уже завершившейся жизни и строится на основе документальных свидетельств других лиц.

- цель – создание целостного изображения индивидуальности человека в процессе постепенного становления его личности. Подразумевает хронологически последовательное изложение событий жизни героя, которые образуют сюжет.

Посмотрим, в какой мере эти характеристики применимы к рассматриваемому роману.

Как таковые документальные свидетельства автор отрицает.

Хронологического изложения событий в романе нет, взят один эпизод, но тем не менее для Олдриджа этот эпизод послужил переломом в жизни обоих героев, т.е. способствовал становлению их личностей.

«*Меня мучит вопрос, которого мне вовек не решить. Вопрос о том, что случилось бы со Скоттом Фицджеральдом, и Эрнестом Хемингуэем, и с литературой целого поколения, не разбейся Бо на этом самом месте – на грязном шоссе у Фужерского леса, обсыпанном листьями*» [1, с. 311].

Владимир Сергеевич Барахов предлагает разделить художественную биографию и литературный портрет.

1. Произведения обоих жанров имеют документальную основу, но портрет чаще строится на личных воспоминаниях, а художественное жизнеописание, которое обращается к уже завершившейся жизни, – на основе документальных свидетельств других лиц.

2. Цель того и другого – создание целостного изображения индивидуальности человека, но в литературном портрете обычно воспроизводится облик уже сформировавшейся личности, а в жизнеописании – процесс постепенного ее становления.

3. И в том и в другом случае ощущается отношение автора к герою, при этом создается художественный образ, который содержит субъективное представление автора о герое.

Если вернуться к нашему роману, то полного соответствия всем этим характеристикам здесь нет.

По первому пункту роман действительно близок к *художественной биографии*, потому что это точно не личные воспоминания, ведь автор сам говорит, что был не знаком с писателями.

По второму пункту наш роман, скорее, близок к *литературному портрету*, так как личности героев взяты в один момент их жизней, а становление их личностей остается за кадром. С другой стороны, вся эта поездка, по мнению автора, сильно повлияла на обоих, но те изменения, которые, возможно, в них произойдут, остаются пищей для размышления читателей.

Что же касается третьего пункта – Олдридж старается максимально дистанцироваться от Хемингуэя и Фицджеральда, а его симпатии направлены, скорее, на выдуманных им персонажей – Кита и Бо.

Олдриджем была проведена колоссальная работа. Он очень точно сумел воссоздать образы и того, и другого, которые, если верить воспоминаниям очевидцев, очень близки к оригиналам.

Начиная с некоторых внешних черт, таких как любимая обувь Фицджеральда – двухцветные ботинки с кожаной отделкой в подъеме, которые перекочевали из романа Тернбулла в «*Последний взгляд*», и заканчивая погружением в мысли, и чувства обоих. На этом стоит остановиться подробнее, так как это подводит нас к одной из идей романа – конфликту о понимании и сути творчества между двумя знаменитыми друзьями.

Практически единственная их общая черта – это то, что оба почти растворились в собственных героях, почти полностью размыв грань между реальностью и творчеством. Эта идея выражена в романе устами Фицджеральда: «*Если к тебе приходит успех, Ты должен заслониться спаситель-*

ными копиями самого себя, сделать их насмех из того, что найдется под рукой... Все что угодно, лишь бы спрятать то единственное, что есть только у тебя и больше ни у кого.

Беда только в том, – продолжал он, – что наша защитная маскировка берет над нами верх. Эрнест действительно похож на профессионального боксера, ..., а я становлюсь похожим на пьянчугу» [1, с. 23].

Эта мысль переключается с тем, что мы видим в романе Олдриджа – очень сложно разграничить то, где Хемингуэй и Фицджеральд заканчиваются, как реальные личности и начинаются как персонажи романа.

Практически каждый спор между Хемингуэем и Фицджеральдом в романе сводится именно к отстаиванию своей позиции во взглядах на творчество в целом.

Удивительно, как в небольших диалогах и фразах Олдридж сумел точно передать их основные идеи:

– «Важно то, как ты воспринимаешь увиденное, а не то, что ты видишь» [1, с. 61] Эта фраза, произнесенная Скоттом – персонажем, соотносится с его высказыванием, процитированным его другом и биографом Тернбуллом, о том, что проблему в произведении достаточно изложить, но обязательно решать.

Ему возражает Хемингуэй: «Говорю тебе – никаких глубин нет. Да и не должно быть, потому что важно то, что ты чувствуешь, а не то, что думаешь» [1, с. 67]. И эти слова, сказанные Хемингуэем – персонажем, соотносятся с тем, что пишет о нем известный исследователь творчества писателя Иван Кашкин: «Писать он старается...как можно конкретнее, о том, что действительно чувствуешь» [2, с. 37].

Спор о сути творчества Олдридж отражает через призму их размышлений о преимуществе Бальзака или Гюго как писателей. Каждый из них защищает того, чьи идеи ему близки. Фицджеральд выступает на стороне Бальзака, потому что он уделял большое внимание своим героиням – женщинам, их образу мышления, пытался понять их. То же самое он делает в своих произведениях. Он даже говорит как-то своей секретарше Лауре, что «...в его мозгу, по крайней мере, половина – от женщины» [3, с. 574].

Хемингуэй же ценил талант Гюго в передаче всех сторон жизни, который ничего не затушевывал и не приукрашивал. Той же позиции он придерживался и в собственном творчестве. «Только показывая обе стороны медали в трех, а если получится, то и в четырех измерениях, можно достигнуть желаемого впечатления», – говорил он брату [4, с. 193].

Даже появление Кита здесь неслучайно. И Фицджеральд, и Хемингуэй на протяжении романа муштруют молодого человека, и это очень гармонично накладывается на их образы, так как в жизни реального Фицджеральда такую роль исполнял Эндрю Тернбулл, его будущий биограф, которому на момент их встречи было около 16 лет. А у реального Хемингуэя для этой цели был его младший брат Лестер Хемингуэй.

Также обстоят дела и с образом Бо, он тоже очень органично вписывается в канву повествования. Она привлекала к себе двух таких разных героев, как Фицджеральд и Хемингуэй, и обладала, соответственно, «разнополярными качествами». С каждым из них она вела себя по-своему: О Скотте заботилась, с Эрнестом стреляла вместе уток. Но во всем этом не было никакой наигранности. И в жизни реального Хемингуэя, и реального Фицджеральда существовал свой прототип Бо. В случае Скотта это была юная девушка по имени Луиза... – 17-летняя на момент их встречи актриса Голливуда, которой он оказывал знаки внимания, в случае с Хемингуэем – это Мэри Уолш, его последняя жена, которая была намного моложе его.

Завязка романа – это поиски писателями замка Ла-Тург, которого на самом деле не существует. В какой-то мере, это сопоставимо с метафорой о замке на песке. В этом свете эфемерным оказывается все: четкое определение сути творчества, попытки понять, кто прав, и, даже сама дружба Хемингуэя с Фицджеральдом. И если до того как они нашли замок, события развивались очень активно, по спирали, то после этого кульминационного момента все стремительно приближается к будто немного скомканной развязке.

Вымышленный замок Ла-Тург, представленный в романе Гюго как настоящий, и вымышленное путешествие Фицджеральда и Хемингуэя – удивительно яркое и живое. Вымысел, в конечном итоге, оказывается интереснее и многограннее, чем реальность, и это правомерно и для жанра нашего произведения. Оно несет в себе и черты «художественной биографии», и «литературного портрета», но поскольку главной интригой романа является спор о природе творчества в принципе, Олдриджу, вероятно, трудно было удержаться в рамках, поскольку он безусловно является третьим участником этого конфликта. В самом начале произведения Скотт говорит о том, что если им грозит стать об-

манщиками, значит пора поискать что-нибудь получше. А этим «получше» оказывается несущий замок.

Список литературы.

- 1) Олдридж Дж. Последний взгляд. Москва: АСТ. Астрель. 2011. 256 с.
- 2) Хемингуэй Э. Избранные произведения в двух томах. Т.1. Введение. М.: Государственное издательство художественной литературы. 1959. 487 с.
- 3) Тернбулл Э. Скотт Фицджеральд. М.: Колибри. 2013. 574 с.
- 4) Хемингуэй Л. Эрнест Хемингуэй: Обреченный победитель. М.: Центрполиграф. Москва. 2003. 193 с.

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА НЕМЕЦКИХ И РУССКИХ ПАРЕМИЙ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ

Кузнецова И.А.

Научный руководитель – проф. Кулькова М.А.

Одной из важнейших проблем современного языкознания становится вопрос о национально-специфическом восприятии языковых и культурных кодов. Воспринимая окружающий ее мир и реалии, каждая нация тесно связывает их с традициями, веками, складывающимися в их сознании. Паремии являются одним из ярчайших примеров, позволяющих увидеть эти различия в восприятии окружающей реальности у разных народов.

В связи с существующими различиями культурных и языковых реалий у разных народов возникает необходимость изучения национально-специфического восприятия мира, обусловленного различиями географических условий, культурно-историческими факторами, особенностями менталитета, жизненного уклада, обычаев и нравов определенного этноса. Этим объясняется актуальность предпринятого исследования.

Объектом исследования выступают немецкие и русские паремии, характеризующие пространство и время.

Предметом исследования являются национально-специфические особенности языкового отражения категорий пространства и времени в паремиологической картине мира немецкого и русского народов.

Цель исследования – выявить общие и национально-специфические черты в языковых способах отражения категорий пространства и времени в немецкой и русской паремиологических картинах мира.

Паремии, или паремиологические конструкции, представляют собой автономные устойчивые высказывания неопределенно-референтного типа, являющиеся продуктом многовековой народной рефлексии и направленные на моделирование человеческого поведения [1].

Следовательно, к паремиям относятся и пословицы, представляющие собой целостные предложения, и поговорки, являющиеся фрагментами предложений.

Так как речь идет о характеристике пространства и времени, то для своей работы мы выделили некоторые немецкие поговорки и пословицы, в которых присутствует характеристика пространства и времени как во взаимодействии друг с другом, так и в самостоятельном проявлении. Было выявлено, что в процентном соотношении количество этих паремий составляет примерно 13% от общего числа выбранных нами паремий.

Характеристика пространства, как в немецких, так и в русских паремиях очень часто сводится к характеристике образа дома (20% русских паремий, 44% немецких), других стран, незнакомых мест (17% русских паремий, 33% немецких паремий).

И в немецких и в русских пословицах и поговорках дом характеризуется как нечто защищающее, приятное:

В гостях хорошо, а дома лучше [2, с. 23] – Mein Nest ist das best [2, с. 121].

Пространство дома способно придавать силы в трудных ситуациях:

Eigenes Dach gibt Mut [2, с. 108] – Дома и стены помогают [3, с. 34].

Дом имеет также требования к человеку: В нем должна царить благоприятная атмосфера, так как именно там воспитываются дети:

Wände haben Ohren [2, с.130] – У стен есть уши [3, с. 87].

В немецких пословицах также подмечается, что в пространстве дома, особенно чужого, человек не имеет права говорить о каких-либо табуированных понятиях или делать что-то, что является не характерным, чуждым для этого места:

Im Hause des Gehängten spricht man nicht vom Strick [2, с. 115] – В доме повешенного о веревке не говорят [3, с. 23].

Дом должен быть гостеприимным:

Ein Haus ist nicht schön durch seine Wände, wohl aber durch gastliche Hände [2, с. 108].

Следующим по частоте повторяемости в немецких и русских паремиях является образ другой страны, незнакомого места.

И немецкие, и русские паремии подчеркивают, что во всех незнакомых местах и других странах нравы отличаются друг от друга и нужно быть осторожным:

Не зная броду, не суйся в воду [3, с. 58] – Andere Länder, andere Sitten [2, с. 99].

И в этих незнакомых местах, подчёркивают нам пословицы, нужно вести себя как подобает, но сравнение незнакомых мест со знакомыми отличается в немецких и русских паремиях. Если же в русских пословицах нельзя ехать в Тулу со своим самоваром [3, с. 24], то в немецких Eulen nach Athen tragen (Нести сов в Афины) [2, с. 111].

Если русские пословицы советуют не ходить со своим уставом в чужой монастырь [3, с.24], то немецкие советуют вести себя в Риме как римлянин, In Rom tu, wie Rom tut [2, с. 115].

Можно сделать вывод, что на пространство незнакомого места в паремиях характеризуется зачастую под влиянием социально-культурных факторов.

Хотелось бы подчеркнуть, что в немецких паремиях также встречается характеристика устрашающего пространства, такого как, например, вода (1,6%):

Stille Wasser sind tief [2, с. 125] – В тихом омуте черти водятся. [3, с. 24].

В русских же паремиях встречаются такие понятия как могила, ад и т.д. (1,7%). Горбатого могила исправит [3, с. 30].

И наконец, стоит подчеркнуть, что русские паремии очень часто указывают человеку на необходимость нахождения его на том или ином положении:

Die Ziege muß grasen, wo sie angebunden ist [2, с. 101] – Всяк сверчок знай свой шесток [2, с. 28].

И как заключение хотелось бы сказать, что и русские и немецкие паремии одинаково утверждают: Der Mensch ehrt den Platz, nicht der Platz den Menschen [2, с. 102] – Не место красит человека, а человек – место [2, с. 59].

При анализе паремий, содержащих характеристику времени, стоит отметить, что в ней наблюдается менее точная конкретизация, чем в характеристики пространства. Понятия сходятся вместе очень редко, однако более тесное соотношение понятий мы можем наблюдать в паремиях абстрактного значения времени, таких как «жизнь», «времена», относительных понятиях «сегодня», «завтра», «ночь», «день», «век» (28% русских паремий, 45% немецких паремий):

Жизнь пройти, не поле перейти [3, с. 37] – Битая посуда два века живет [3, с. 20] – День да ночь и сутки прочь [3, с. 32] – Утро вечера мудренее [3, с. 88].

В отношении времени мы можем наблюдать определённый характер абстрагирования в определённый момент. Так, например, в немецких и русских паремиях ночью сложно что-либо различить: Ночью все кошки серы [3, с. 61] – Bei Nacht sind alle Katzen grau [2, с. 101].

Как и в паремиях, характеризующих пространство, в паремиях, характеризующих понятие время, часто наблюдается зависимость от культурных реалий конкретной страны, конкретного народа, если в русских паремиях: Хороша курочка перьями, а мясом еще лучше [3, с. 65], то в немецких: Schön ist der Herbst, doch schöner sein Wein [2, с. 154]. Если в русском: Москва не сразу строилась [3, с. 49], то в немецком: Rom war nicht in einem Tage gebaut [2, с. 124]. Но не время равняется на нас, а мы – на время. Man muß sich nach der Zeit richten, sie richtet sich nicht nach uns [2, с.119].

Стало быть, если «пространство» ещё подвластно людям, то «время» слишком сильно. Но оно не всегда является чем-то жестоким. Например, мы можем наблюдать такие его проявления, как: Zeit ist Geld [Цвиллинг, 1984, с. 135] – Время – деньги [3, с. 27]. Zeit ist der beste Ratgeber [2, с. 134] – Время – лучший советчик [2, с. 27]. Die Zeit ist der beste Arzt [2, с. 105] – Время – лучший исцелитель [2, с. 28].

Стоит так же отметить, что для немецких паремий характерно более строгое отношение ко времени: Wenn ein Freund bittet, so gilt nicht «Morgen» [2, с. 133], но: Besser spät als niemals [2, с. 102] – Лучше поздно, чем никогда [3, с.47] – подчеркивается как в немецком, так и в русском языке, но: Besser zu früh als zu spät [2, с. 101], говорят только немцы.

Можно сделать вывод, что характеристика времени в немецких и русских паремиях проявляет больше различий, чем характеристика пространства. Однако набор тем, проиллюстрированных в этих паремиях, довольно однообразен, хотя паремии, содержащие характеристику времени, так же, как и паремии, содержащие характеристику пространства, находятся под сильным влиянием социально-культурных факторов и менталитета определенного народа.

- В ходе проведенного анализа эмпирического материала была выявлена более точная конкретизация понятия «пространство», в таких проявлениях как пространство дома, устрашающее пространство, незнакомое пространство, чужие страны.

- Было установлено, что понятие «время» более абстрактно и встречается в немецких и русских паремиях довольно редко, однако необходимо подчеркнуть, что характеристика времени чаще встречается в немецких паремиях (53%), чем в русских (47%).

- Выявлена высокая степень сходства в наборе тем, раскрывающих специфику понятий «пространство» и «время» в немецких и русских паремиях.

- Немецкие паремии, характеризующие «пространство» и «время», проявляют более деликатное отношение по отношению к человеку, носят чаще характер совета, в то время как русские паремии чаще имеют форму требования или приказа.

- Различия ментальности и отличные социальные факторы породили вариативный характер тем, иллюстрирующих время и пространство в немецких и русских паремиях.

Список литературы.

- 1) Кулькова М.А. Русские и немецкие паремии. Когнитивно-дискурсивный подход к изучению. Учебное пособие. Казань: Печать-Сервис-XXI век. 2012. С.12.
- 2) Цвиллинг М.Я. Русско-немецкий словарь пословиц и поговорок. Москва: Русский язык. 1984. 216 с.
- 3) Жуков В.П., Сидоренко М.И., Шкляров В.Т. Словарь фразеологических синонимов русского языка. М.: Русский язык. 1987. 448 с.

ОСОБЕННОСТИ КИНОДРАМАТУРГИИ СЕРГЕЯ ПАРАДЖАНОВА НА ПРИМЕРЕ СЦЕНАРИЯ «САЯТ-НОВА»

Кустикова П.В.

Научный руководитель – доц. Скворцов А.Э.

Сергей Иосифович Параджанов (1924-1990) – знаменитый режиссёр, сценарист, художник. Создатель собственного неповторимого стиля в поэтическом кино. Автор кинокартин: «Тени забытых предков» (1964), «Цвет граната» (1968), «Ашик-Кериб» (1988) и др.

Сегодня в условиях синкретизации искусства попытка анализа киносценария как литературного художественного произведения представляется довольно любопытной.

Мы сосредоточим наше внимание на кинодраматургии Параджанова. Анализируя сценарий «Саят-Нова» и частично «Исповедь», покажем, как сценарист нарушает законы драмы в целом (кинодрамы в частности). Для этого применим метод антитезного анализа и попытаемся выявить особенности сценария Параджанова как кинодрамы нового типа.

Начнём с композиции. Литературный сценарий (к которому можно условно отнести и произведения Параджанова) предполагает следующую композиционную схему: экспозиция, завязка, усложнение, перипетии, кульминация, развязка, финал.

В анализируемом сценарии можно лишь гипотетически выделить те или иные компоненты, обозначить их с большими оговорками и уточнениями. В результате мы нивелируем качество исходных понятий и искусственно «подтянем» сам сценарий под неорганичное для него композиционное строение. То есть классическая композиция к сценарию Параджанова неприменима.

В подобном несоответствии сценария традиционной схеме выражается первая, правда, не самая существенная особенность его произведений.

Перейдём к анализу других компонентов кинодрамы.

Сюжет.

Перед вами два взгляда на само понятие сюжета:

– «тема в конкретном оформлении» – в центре произведения некий предмет изображения; события мыслятся в становлении, движении, развитии [1, с.76];

– в основе сценария идея, которая создаёт художественное произведение, а, точнее, то значение, которое имеет конфликт, его движение и развитие, те чувства и мысли, которые в них вкладываются художником и в процессе восприятия художественного произведения передаются читателю, слушателю, зрителю.

Т.е. повествование должно быть построено на логической взаимосвязи и обусловленности.

У Параджанова мы наблюдаем отсутствие и того, и другого. У него: 1) сценарий представляет собой ряд небольших миниатюр, каждая из которых строится на микроконflikте, однако в них «оформление» (субъективное) вытесняет «рацию» (объективное), по законам которого должен строиться сюжет; 2) каждое событие, в них запечатлённое, носит характер обособленности, не связанности с ни последующим эпизодом, ни с предыдущим; 3) мы наблюдаем движение и развитие в пределах отдельной миниатюры, составляющей эпизод, так как событие параджановского сценария существует только в настоящем, без предпосылок; 4) персонажи появляются в произведении по закону вмонтированного «кадра» – из неоткуда, как по щелчку. И движение – то есть раскрытие фабулы, происходит в процессе их пространственного и временного мгновенного перемещения. Например, «Исповедь» представляет собой вереницу воспоминаний, каждое из них вводится в текст без явной связи – ассоциативно, и закрепляется лаконично указанием места или введением персонажа.

Цифрами обозначены номера эпизодов:

1. «Аукцион в Тбилиси!
Последний аукцион!...
Рояль снимается с аукциона... Чрево рояля, вставшее вертикально, похоже на арфу».
2. «Кладбище арф!... Арфы на кладбище...
Куплено-продано... Всё продано!»
3. «Человек шёл и нёс, как на параде, купленное на аукционе...
[«шестие» участников аукциона с покупками по улицам «застывшего, вымершего Тбилиси», сухой фонтан, пустая беседка для музыкантов спящие старухи в траурных нарядах]
...Женищины спали»
4. «Медленно – на металлических тросах, как в цирке, - скользили военные музыканты с золотыми трубами...
[«живой» Тбилиси, музыка марша, бьющие фонтаны, юные гимназистки, спящие в парке старики, потоки транспорта и людей]
...Тбилиси – ...отличался от всех других городов предрассудками.
Если курица кричит петухом - это к смерти.
Если зимой белым цветом зацветёт вишня-это к смерти».
5. «Тётя Аничка... догоняла чёрную насекомку, прокричавшую петухом...
[срубание зацветшей зимой вишни, смерть Веры]
...Да, это было ранней весной».
6. «Тбилиси, апрель 1941 года... Тётя Сиран... Она всю жизнь носила только чёрное...» [2, с. 52-61].

Каждый эпизод связывается с другим ассоциативными нитями (в тексте выделены курсивом), именно они выступают скрепами единого целого.

Сюжетом в сценарии, действительно, движет идея, однако совершенно особого типа - идея красоты и совершенной эстетики, которая в силу своей специфики («искусство ради искусства») не способна, а точнее сказать, не должна двигать сюжет, как это происходит в реалистическом произведении. Получается, что как такового сюжета нет.

Однако не может отсутствовать цепь событий. Поэтому предлагаю перейти к следующему компоненту – фабуле.

«События, составляющие фабулу, должны представлять собою единство, т.е. должны иметь единое основание, должны развиваться в едином направлении, должны приводить к единственно и необходимо вытекающему из их начала и развития концу, разрешающему все линии действия и подтверждающему их необходимую взаимосвязь, их единство - от завязки (начала) и до развязки (конца)» [3, с. 45].

Насколько соответствует произведение Параджанова фабуле драматического произведения: 1) Событие мыслится не в отношении действие-характер, а в отношении мгновение – образ; 2) Единству событий противопоставлена нестройность повествования. Это легко объяснить: мы наблюдаем не реальные события, а впечатление от событий, то есть реальные события, отражённые в сознании художника и воспроизведённые уже в этом трансформированном виде. Т.е. очень реалистично передана и «расплывчатость», и неожиданность ассоциаций в общем потоке. Совершенно естественно, что единство реалистического произведения «противопоказано» при поэтическом методе Параджанова; 3) В основе единства и взаимосвязи событий классического художественного произведения лежат причинно-следственные связи. Параджанов за основу берёт эстетизацию и по её законом строит сценарий.

Обратимся к понятию конфликта.

Генри Артур Джонс определяет пьесу так: *«Последовательность напряжений и кризисов, или последовательность конфликтов надвигающихся и конфликтов разрешающихся, в нарастающих и ускоряющихся кульминациях на протяжении осуществления определенного замысла»* [1, с. 473].

Особенно полезно для нас упоминание о «нарастающих и ускоряющихся кульминациях»:

1) В сценарии «Саят-Нова» каждый эпизод внутренне построен по закону музыкальной модуляции, которая в тексте как раз и воссоздаётся, используя терминологию Джонса, «нарастающими и ускоряющимися кульминациями». Но в том-то вся и особенность сценария, что, во-первых, модуляция эта скрытая, а, во-вторых, работает не на раскрытие конфликта, а для создания напряжённого действия, для регуляции его динамики.

2) Микроконфликт используется как фон. Для его сценария *primus movens* является не воля персонажа, а идея красоты и эстетики, то есть собственная воля автора.

3) От проблемы конфликта теперь можно перейти к проблеме драматического действия.

4) Реферируем общие сведения о драматическом действии:

- Драматическое действие включает стадию ожидания, подготовки и осуществления нарушения равновесия, являющегося частью целой цепи подобных изменений.

- Движение к нарушению равновесия может быть постепенным, но само изменение непременно должно произойти.

5) Ложное ожидание и ложная подготовка не являются драматическим действием.

6) Действие может быть сложным или простым, но все его компоненты должны быть конкретны, осмысленны и способствовать развитию.

Проанализируем, как эти положения реализуются в сценарии Параджанова.

Как таковой цепи событий в сценарии нет. Приведённая схема не органична для самой природы поэтического сценария Параджанова. Все его элементы подчиняет себе идея совершенной эстетики. Именно она является объединяющим началом для, разрозненных, на первый взгляд, эпизодов и вычурных приёмов.

Так как единым действием эпизоды сценария не связаны, целесообразно рассматривать каждый эпизод в отдельности. Поэтому дальнейшее наше рассуждение следует воспринимать с ориентацией на отдельную сцену. Многими замечено, что действие в поэтическом сценарии необыкновенно динамично, поэтому стадия подготовки исключается, ожидание создаётся не рядом действий, а напряжением, поддержанию которого способствует динамика, нарушение равновесия логически ничем не обусловлено и происходит резко.

Рассмотрим эпизод из сценария для того, чтобы наглядно продемонстрировать эту динамику.

Молебен и охота в горах Самтависи.

...Звонят колокола...

Поют мальчики на хорах.

И кажется Саят-Нове... что в сиянии солнца и в многоголосии парит царевна в белом на белом коне...

В его воображении:

текут...

отекают...

истекают белые стены...

Опять наизусть, не глядя, плетутся кружева...

застывшие в камнях Самтависи...

Срывают цепи с чёрных гепардов.

Гепарды бросаются в реку...

Взлетают с криком птицы...

Бегут в горах олени...
 Рычат пятнистые барсы...
 Звонят колокола... Поёт многоголосие...
 И царевна в белом на белом коне скачет в потоке...
 Срываются с мест чёрные кони... и всё окунулось и раздробилось в сиянии потока...
 Ползёт всё выше, выше по откосу горы пятнистый барс... Осыпаются горы, смывая каменным потоком барса...
 Трубят роги...
 Скачет царевна...
 Скачут чёрные лошади царской свиты... пытаюсь обогнать царевну. Но в чёрное месиво чёрных коней влетает белая лошадь Ашуга.
 Белая лошадь в миндальном цветении...
 Белая лошадь царевны в миндальном цветении...
 Ржёт белая лошадь Ашуга...
 И наступает тишина... Ночь... Тишина... Чужая земля... [2, с. 28]
 Из приведённого отрывка становится ясно, что мы наблюдаем не движение, а скачки даже не действия, а *внешне* статичных положений.

Не находим мы и реализацию тезиса о том, что «компоненты действия должны способствовать дальнейшему развитию». Все эти скачки, или перекадровки, до предела насыщают напряжением эпизод, но оно ни во что не выливается, то есть ни в какое дальнейшее развитие, а резко сходит на нет, исчерпывается одной фразой: «И наступает тишина...» (в данном случае мы снова заявляем о построении по принципу модуляции).

Действие в сценариях Параджанова, представляющих собой череду эмоциональных всплесков, напоминает процесс постоянного сжатия действия без расширения, без распространения энергии. В финале эпизода мы обнаруживаем его, находящимся в некоем вакууме. Последняя фраза не нивелирует напряжение, не распыляет его, не является итогом ложного ожидания, а как бы «консервирует» его внутри миниатюры-эпизода. Поэтому тексты Параджанова, как, безусловно, и его кинокартины при внешней статичности настолько полны жизни, энергии, поэтому метафоры, необыкновенно яркие, вызывают мгновенный отклик.

Описанное нами только фон, на котором Параджанов рисует свои доведённые до совершенства картины. И внутри этой выстроенной системы уже нет необходимости оправдывать присутствие той или иной детали, предмета, осмысленность и логичность самого течения повествования. Потому что у системы этой есть свои внутренние законы отбора, совершенно независимые от реальности.

Таков общий анализ, итогом которого, как мы надеемся, стало выполнение поставленной цели.

Список литературы.

- 1) Лоусон Д.Г. Теория и практика создания пьесы и киносценария. М.: Искусство. 1960. 559 с.
- 2) Параджанов С. Дремлющий дворец: киносценарии. СПб.: Азбука-классика. 2006. 224 с.
- Туркин В.М. Драматургия кино: учеб. пособие. М.: ВГИК. 2007. 320 с.
- 3) Туркин В.М. Драматургия кино: учеб. пособие. М.: ВГИК. 2007. 320 с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОССИЙСКОЙ СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНСКОЙ ПОЭЗИИ

Ларина Е.А.

Научный руководитель – проф. Аюпова Р.А.

Наше исследование посвящается сопоставительному изучению языка современной женской поэзии в русском и английском языках. Представленная статья отражает ту часть исследования, в которой анализу подвергаются стихотворения современных русских поэтесс.

Долгое время женская поэзия была на задворках большой литературы, хотя женщины-поэтессы были всегда. Мир искусства всегда был неравноправен по отношению к мужчине и женщине, ведь женская поэзия – это особый мир. Мир пронзительно чувственный, одухотворенный, где есть место радости и печали, но нет – равнодушию. Женщины не боятся быть искренними до конца, а 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.

Для российской женской лирики характерны большая философичность, индивидуализация ощущений, переживаний и сложность художественных средств создания образа лирической героини.

Цель данного исследования состоит в том, чтобы определить особенности мировосприятия российских поэтесс путем лингвистического анализа их стихотворений. В данном аспекте необходимо проанализировать концептуальные метафоры, которые используются при выражении эмоций и описании тех или иных реалий. Под концептуальной метафорой понимается процесс, происходящий на уровне человеческого мышления, а затем находящий отражение в языковых структурах. Концептуальные метафоры замечены на языке в наших повседневных жизнях. Концептуальные метафоры формируют не только нашу коммуникацию, но также и формируют способ, которым мы думаем и действуем.

В первой половине 2000-х наиболее заметными тенденциями в русской поэзии считались концептуалисты и метареалисты (метаметафористы) [1], в центре внимания которых находилась проблема тотальной несвободы человеческого существования, его неизбежной неподлинности, неаутентичности, предопределенности набором дискурсивных практик. В данной культурной ситуации особенно выделяется творчество Ольги Родионовой:

*Мои птицы - на ветках, а бусы - на нитках. Живу.
Все сама обнародую, опережая молву.
В желто-сером метро, по тоннелям, где вечная ночь,
Улетаю в коробке вагонной от прошлого прочь.
Или просто проспектом лечу нараспашку, плыву,
Продолжаю движение, в общем, и значит – живу» [2].*

В данном контексте наблюдается употребление концептуальной метафоры, которая начинается с метафоры «Мои птицы – на ветках, а бусы – на нитках», где автор повествует о своей однообразной, скучной жизни, в которой всё идет своим чередом, ничего не меняется. Далее образ дополняется такими метафорами, как «вечная ночь», «улетаю в коробке вагонной от прошлого прочь», «проспектом лечу», «плыву». В сочетании с данными метафорами упоминание цвета метро – «желто-сером метро» – еще раз подчеркивает серый, однообразный характер жизни. Следует отметить, что серый цвет является основным при описании жизни и судеб людей: «Цвета нашей судьбы, виноватого серого цвета».

Цепочка образов сравнений рисует образ мечущейся души современного человека, который ищет смысл жизни, перебегая от формы к форме, постоянно рвущегося из серого окружающего мира в мир других, светлых форм и чувств.

Тему метаний завершает ощущение безысходности:

*«И мы швыряем вялую судьбу
В пожар, позор, грехи и перегибы...
И нашу бесполезную погибель
Увидят одуванчики в гробу» [2].*

Основные мотивы данного стихотворения – безысходность и отчаяние, которые отчетливо передаются через такие эпитеты, как «вялая» о судьбе, «бесполезная» о погибели, а также через эмоциональный ряд слов, так или иначе связанных с несчастьем: «В пожар, позор, грехи и перегибы».

Примечательно, что мотив безысходности и бессмысленности бытия является центральным во многих стихотворениях:

*«А наша жизнь за рамками стиха
Бессмысленна в любое время года» [2].*

Данный отрывок дает нам понять, что женщина-поэтесса имеет довольно негативное отношение к жизни. Это подтверждается отрывком из другого стихотворения Ольги Родионовой «Как наказуем каждый наш порыв»:

*«И рабский почерк, и дрянной обед,
И шлепанцы, и в паспорте ошибка,
И запах смерти. И ее улыбка.
И запах валерьянки и котлет» [2].*

Стихотворение наполнено эпитетами с ярко выраженной негативной окраской, такими как «рабский» о почерке, «дрянной» об обеде. Ряд эмоциональных словосочетаний, «запах смерти» вместе с «запахом валерьянки и котлет», говорит о том, что на фоне серого и мрачного быта отчаяние уже достигло своего предела.

Современные поэтессы объединены большим количеством тем-откликов на повседневность. По крайней мере, они более прямо высказываются о злободневных событиях.

Являясь одним из ярких представителей этого поколения, Инна Кабыш мгновенно и по-матерински откликается на самые трагические события времени:

*«Не начало третьей мировой
Школьная дата эта:
Дети не пришедшие домой, –
Это конец света» [3].*

Это четверостишие из небольшого цикла, написанного после трагедии в Беслане. Горько звучат её строки о подлодке «Курск»: «А родина, как водится, одна,/ а у неё нас много, слишком много...». Горечь о моряках, погибших в подлодке, не дождавшись помощи, ярко выражена при помощи анти-тезы «одна – много, слишком много». А концовка её стихотворения о Москве практически стала крылатой фразой: «дорогая моя столица/золотая моя орда».

Интересным является творчество Ксении Букши, персонажи которой испытывают глубокое недовольство жизнью, перерастающее в отчаяние:

*«Вместо жрачки и обновки,
Вместо красочной картинки,
Образ Жизни мы в авоське
Тащим в дом и потребляем» [4].*

В данном отрывке встречается метафора «образ Жизни мы в авоськешах тащим в дом и потребляем», которая доносит до читателя мысль об искусственности жизни, появившейся из-за потребительского отношения.

В своих стихотворениях Ксения Букша откликается на злободневные реалии, о которых она пишет с большой долей иронии и негатива: «Помойки кругом, подлоги», «мылись бомжи, не снимая ватника», «искусство – тоже реклама», «там тихо бомж дышал в затылок», «под нами морем плавится реклама», «туристы булки надкусили, субъекты смотрят в объективы», «будет у тебя волшебный ноутбук, хохол твой слипнется от денег», «все мы в яме долговой».

Ксения Букша также размышляет над образом современного мужчины, что отражено в её стихотворении «Русские мужчины»:

*«Наши мужчины насмерть от мира устали
Нашим мужчинам радость не лезет в глотку
Только привычка их гонит опять в дорогу
Трещины в небе и трещины в крепкой стали» [4].*

В данном стихотворении русский мужчина изображается угнетённым, измученным, сломленным, что передается через метафоры «радость не лезет в глотку», «трещины в крепкой стали», а также неспособным справиться с жизненными трудностями, «трещинами в небе».

Ксения Букша также обращается к русскому народу в стихотворении «Россияне»:

*«Мы связаны одним большим сюжетом,
Все разные
а кто-то – между строк
Но только вместе – помните об этом –
Мы станем Словом
Слово
будет
Бог» [4].*

Россияне связаны «одним большим сюжетом» - метафоричное высказывание, которое описывает сплоченность русского народа, имеющего общую историю и общую жизнь, как герои кино. Люди связаны друг с другом, в большой или малой степени, что передается метафорой «а кто-то – между строк». В строках «Мы станем Словом / Слово будет Бог» отражены духовность и святая вера русского народа.

Отдельного внимания заслуживает Юнна Мориц, которая довольно критична по отношению к современности. Часто – просто враждебна. Так, телевидению посвящено стихотворение «Овечка Долли»: «Вот новый Пушкин с новым Блоком / В обнимку с новым Пастернаком / Из телеящика глядят» [5, с. 23]. В стихотворении чувствуется некая насмешка, выраженная иронией в форме метафор «новым Пушкиным» и «новым Блоком». Поэтесса в данном случае подразумевала известных и очень популярных на данный момент людей, которым уделяется большое внимание в СМИ.

Наиболее сильно о современности она высказывается в цикле «не для печати», порой яростно и грубо: «...Земли горячая котлета / Сжираема, и быстрая жратва – / «Фастфуд» рабов животного устройства» [6].

Про Мориц можно сказать, что она не боится быть новой, разной и при этом оставаться собой. Искусство всегда появляется из поиска. «Поэтка поэтому будет при деле, / Где всё на пределе и платят люблями» [5, с.67].

Внимания также заслуживает российская поэтесса Виктория Измайлова. Как и в творчестве вышеупомянутых поэтесс, в стихотворениях Виктории Измайловой также наблюдается мотив безысходности и смирения.

*«А ты живешь - не плачешь,
а плачешь - слезы прячешь,
идешь себе да платишь,
не охая уже,
за туфли и пинетки,
за мамыны таблетки,
за право зябнуть в клетке
на пятом этаже» [7].*

Стихотворение передает всю серость бытия, отсутствие комфорта в жилищных условиях, что отражается в метафоре «зябнуть в клетке на пятом этаже». Строчка «идешь себе да платишь» позволяет говорить о нежелании или даже неспособности изменить ситуацию, поскольку больше не осталось надежды.

В одном из других стихотворений поэтессы мрачность и серость жизни, а также плохие условия и отсутствие комфорта передаются через сравнение «в доме с плохонькими стенами, столь похожем на лукошко», а город, в котором живут люди, сравнивается со старым мусорщиком: «Город был, как старый мусорщик, замкнут, зол и неопрятен». Эпитеты, содержащиеся в данной строке, лишь усиливают экспрессивность концептуальных метафор, что создает отчетливый образ и довольно сильно воздействует на читателя. Образ грязи и неудобства, которые окружают людей, создается посредством эпитетов: «Что ж, воздух в городе несвеж, нечист... / Извечный смог, дымы».

Несовершенство и никчемность мира, описываемые посредством глубоких и депрессивных метафор, зачастую являются центральной темой стихотворений Виктории Измайловой:

*«Мой мир дряхлеет быстрее меня, предметы любви - стары»
«Лики мира лишь обрезки ветхой ткани бытия»
«Мой мир и так уже на мели, и так никому не мил» [9, с. 30].*

Метафора «мир дряхлеет быстрее меня» говорит о том, что жизненные ценности и сама жизнь меняются очень быстро, и всегда не в лучшую сторону. В сознании поэтессы жизнь уже не такая яркая и безоблачная. «Мир исчерчен, мир расколот, взломан, взорван, раздроблен!» – линия экспрессивных характеристик, которая отражает эмоции автора по отношению к настоящему.

Особенностью русской женской поэзии является то, что поэтессы не боятся быть новыми и идти в ногу со временем, что, несомненно, отражается в самом языке. Поэтессы также не боятся быть грубыми и честными по отношению к современности и не всегда придерживаются русского литературного языка (зачастую используются разговорные выражения и слова непристойного характера).

Представленный анализ языка современных русских поэтесс свидетельствует о довольно пессимистическом отношении их к жизни, что выражено следующими стилистическими средствами: метафора, концептуальная метафора, антитеза, эпитет.

Список литературы.

- 1) Интернет-ресурс: Дмитрий Кузьмин. Поэзия в начале XXI век. <http://www.litkarta.ru/dossier/kuzmin-review> (Дата посещения: 15.03.2015).
- 2) Интернет-ресурс: Ольга Родионова. Стихотворения. <http://www.netslova.ru/verochka/txt.htm> (Дата посещения: 03.03.2015).
- 3) Интернет-ресурс: Инна Кабыш. Личные трудности. Стихи из жизни. http://www.erfolg.ru/hall/inna_kabysh.htm (Дата посещения: 03.03.2015).
- 4) Интернет-ресурс: Ксения Букша. Стихотворения. <http://www.stihi.ru/avtor/livermor> (Дата посещения: 27.02.2015).
- 5) Интернет-ресурс: Юнна Мориц. Стихотворения. <http://rupoem.ru/moric/all.aspx> (Дата посещения: 05.03.2015).
- 6) Мориц Ю.П. По закону–привет почтальону. М. 2005.

- 7) Измайлова В. Ангел Росы и Мглы. Книга стихов. Спб. «Геликон Плюс». Серия «Созвездие». 2005.
- 8) Измайлова В. Жаворонковы сны. Книга стихов. Чита. 1995. 112 с.
- 9) Измайлова В. Талисман. Книга стихов. Спб. «Геликон Плюс». 1998. 89 с.

К ВОПРОСУ О ТРУДНОСТЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ВЬЕТНАМСКИХ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РКИ

Ларионова А.А.

Научный руководитель – доц. Юсупова З.Ф.

Изучение русского языка иностранными студентами предполагает активную связь между Россией и другими странами в общекультурных, а также в профессиональных целях.

Перед студентами-иностранцами стоит большая задача – получить образование в условиях чужой страны. Они должны развивать в себе умение работать с учебниками, с периодическими изданиями, где учащиеся испытывают трудности в понимании технического языка, а также научиться понимать речь преподавателя на лекциях в первые два года обучения в ВУЗе. Студенты-иностранцы технического профиля, изучая русский язык, должны овладеть навыками общения и выражения мысли по своему профессиональному направлению.

Среди основных задач современного образования есть задача развития личности учащегося вуза, предполагающая формирование его способности к самообразованию, самообучению, самовоспитанию, рефлексии собственной деятельности. Для этого в процессе обучения студента в вузе необходимо сформировать у него систему профессионально значимых качеств, включающих основные функциональные компоненты профессиональной деятельности: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский. Однако в силу ряда объективных причин – временных ограничений в рамках аудиторных занятий эти качества не всегда могут быть сформированы. Поэтому важным элементом педагогической деятельности в вузе является «научить студента учиться», что является необходимым для эффективной организации их самостоятельной работы [1, с. 179].

Методика преподавания русского языка как иностранного находится в состоянии постоянного развития. Этому способствуют накопленный опыт работы с иностранными учащимися, поиск нового материала по специальности и т.д.

Для наиболее полного освоения русского языка студентам-иностранцам необходимо овладение языковыми единицами и коммуникативными навыками. Самым эффективным способом изучения языка является то, что инокоммуниканты должны быть погружены в языковую среду, это служит хорошей мотивацией к пониманию лексико-грамматических единиц русского языка и национально-культурных особенностей страны изучаемого языка. На занятиях преподавателем используются хорошо подобранные учебные пособия, представляются наглядные и раздаточные материалы. Многонациональная среда, в которой обучается студент, помогает лучшему овладению коммуникативной функции. Внеаудиторная работа также способствует практическим навыкам общения на изучаемом языке. Такой вид деятельности следует рассматривать как организацию общей деятельности преподавателя и студентов. Так, например, студенты могут посещать культурно-исторические места города, участвовать в праздничных мероприятиях – все это повышает культурологическую компетенцию иностранных студентов. Такой подход к методике преподавания русского языка учащимся из разных стран может быть применим и в работе с вьетнамскими студентами.

Вьетнамские учащиеся в период изучения русского языка на подготовительном отделении встречаются с существенными различиями в русском языке по отношению к родному языку. В первую очередь возникает фонетическая интерференция. Надо отметить, что это является главной причиной в освоении русского произношения.

Известно, что в языковом сознании человека под влиянием «родного социума» с детства формируются иерархически организованные психолингвистические образы, позволяющие носителю языка идентично воспринимать, декодировать речь, соотнося ее со смыслом и продуцируя речь по законам «родного лингвистического социума». В этом суть *перцептивной базы* любого языка.

По мере усвоения родного языка языковое сознание формирует у будущего носителя этого языка определенные речепроизносительные привычки, которые предполагают характерные данной рече-

вой общности способы и места артикуляции звуков в речевом потоке. В этом суть *артикуляционной базы* определенного языка [2].

В русском языке согласных больше, чем во вьетнамском, и именно поэтому учащимся нужно усваивать новые артикуляции. Наиболее значимым затруднением в этом аспекте является противопоставление по твердости – мягкости, оглушения и озвончения согласных. В речи и в письме вьетнамских учащихся зачастую отсутствует дифференциация русских согласных. Так, например, фонетические ошибки наблюдаются в области губных и губно-губных [б] – [в]: *был – выл*. Студенты не различают переднеязычные смычные и щелевые: [д-з] *видел*, [т-с] *система*; также переднеязычные смычные и аффрикаты [т-ч]: *ветер*. Следует отметить распространенную ошибку в произношении и написании [н] – [л]: *молчал – молчан*. Подобная фонетическая ошибка может привести к смешению формы прошедшего времени и краткого причастия: *написал – написан*.

Вьетнамцы являются носителями слогового языка. Известно, что *силлабема* (или *силлабофонема*) – это *тонированный слог*, который обладает единством звучания и значения. Силлабемы – это те «семантические кирпичики», из которых строится вся лексика слоговых языков. Русский же слог непосредственно не связан со смыслом. Русская слоговая система существенно отличается преобладанием открытых слогов, что упрощает обучение слогаделению. Динамика русского слова имеет плавно-нисходящий характер. Русское многосложное слово имеет разноместное ударение – в этой связи существуют две подсистемы вокализма – в ударном и безударном слоге. Учащиеся из Вьетнама преодолевают трудности в произношении ударной позиции русской лексемы. Студенты должны усвоить, что каждое русское слово имеет один ударный слог. Но преподаватель на занятиях обязан объяснить студентам, что при изменении грамматической формы слова, происходит переход ударения: *окно – окна*.

Нужно сказать, что вьетнамцы не различают центр интонации в русских предложениях: повествовательных и вопросительных. Часто носители вьетнамского языка не понимают, с какой интонацией правильно произносить вопросительную фразу. В подобных случаях существует метод, благодаря которому студенты понимают суть вопросительной интонации. Так, например, учащимся сначала следует определить интересующее их слово, т.е. о чем или о ком они спрашивают. После этого учащиеся усваивают место подъема и падения тона в вопросительном предложении, это может быть так: *Виктор вчера смотрел футбол?*; *Виктор вчера смотрел футбол?*; *Виктор вчера смотрел футбол?*

Для разнообразия аудиторной работы в учебный процесс можно вводить знакомство с русскими песнями. Подобная работа с фонетикой способствует улучшению речевого слуха, формируются навыки понимания и воспроизведения основного содержания музыкального текста, также вырабатывается безакцентное произношение у инокоммуникантов.

«Отрицательный результат неосознанного переноса прежнего лингвистического опыта, как тормозящее влияние родного языка на изучаемый второй, затрудняющее успешное овладение иноязычной системой» принято называть межъязыковой интерференцией [2, с. 76].

Межъязыковая интерференция наблюдается и в грамматике. Это обусловлено тем, что во вьетнамском языке отсутствует категория рода и падежа. Основные затруднения вызывает изучение падежной системы русского языка, т.к. зафиксировано большое количество окончаний существительных и прилагательных единственного и множественного чисел. Вместе с тем студентам приходится заучивать исключения в падежных окончаниях. Для наиболее эффективного устранения этой проблемы применимы практические навыки на занятиях русского языка. Известно, что каждому падежу соответствует определенная группа глаголов, таким образом, студентам предлагается составить свои предложения, где происходит закрепление падежных форм, отработка старой лексики и пополнение словарного запаса. Для улучшения этой работы рекомендуется проводить подобные задания коллективно и только после этого индивидуально. Такой метод используется с целью выслушать каждого студента и определить его речевые и грамматические неточности.

Рассмотрим фрагмент урока по теме «Повторение окончаний Предложного и Винительного падежей».

На доске выписаны глаголы наиболее употребимые с этими падежами, а также продемонстрирована модель выполнения работы. Так, глагол *читать*: *Кто? Что делает? Где? – Андрей читает газету в парке*. Безусловно, модели предложений могут быть разными, все зависит от степени знаний лексических единиц. Такого рода задания полезны тем, что вьетнамские студенты приобретают навыки говорения, устраняется страх в высказывании своих мыслей.

Вьетнамцам очень трудно дается изучение лексики иностранного языка, поэтому преподаватель должен составлять систему заданий, в которых учитывалась бы коммуникативная цель изучения русского языка.

Для лучшего усвоения навыков общения на изучаемом языке, преподавателю следует на каждом занятии задавать повторяемые вопросы: *Что Вы делали вчера? Какая сегодня погода? Что Вы ели на завтрак?* и т.д. На начальном этапе коммуникативность должна быть приближена к максимально актуальным проблемам, т.к. это стимулирует учащихся к изучению иностранного языка. Студенты должны участвовать в диалогах (на темы: *Знакомство, О себе* и т.д.) уже с первых уроков.

Национально-культурные особенности этого народа также влияют на коммуникативную сторону вьетнамских студентов. Вьетнамцы относятся к некоммуникативному типу изучения иностранного языка, т.к. им трудно преодолеть психологическую сторону во время диалога с собеседником на иностранном языке.

Коммуникативная цель может быть достигнута в разнообразии иллюстрированных пособий, демонстрируемых на занятиях. В подобной ситуации студентам предлагается описание какого-то объекта или составление рассказа по картине. На занятиях студенты должны решать задачи, в процессе которых формируется личное мнение и отношение к заданному вопросу. Учебный материал должен строиться по принципу от простого к сложному. В учебном процессе важно ставить проблемы, создающие дискуссии, где происходит обмен выражений собственных мыслей на русском языке.

Чтобы преодолеть культурно-психологический барьер, должно происходить взаимодействие между студентами и преподавателем, т.е. следует уделять внимание педагогическому общению. На занятиях должны быть комфортные условия для восприятия новой информации иностранцами учащимися. Наиболее успешное овладение учебным курсом русского языка также зависит от компетенции преподавателя. Во время учебного процесса педагог часто выступает в роли речевого партнера, учитывая при этом личностные качества студента.

Таким образом, для успешного овладения русским языком вьетнамскими студентами в учебном процессе преподавателю необходимо учитывать фонетический строй, лексико-грамматические особенности русского и вьетнамского языков, а также культурно-психологические черты студентов.

Список литературы.

- 1) Гисматуллина Э.Ф. Моделирование и оптимизация процессов переработки углеводородного сырья в учебном процессе // Вестник Каз. технол. ун-та. 2012. № 11. С. 179-183.
- 2) Бузанова Т.В. Роль фонетической интерференции при постановке и коррекции произношения у представителей слоговых языков // Языки России и стран ближнего зарубежья как иностранные: преподавание и изучение: Материалы Международной научно-практической конференции. Казань. 28-29 ноября. 2013. С. 76-77.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЕВАНГЕЛЬСКОГО ТЕКСТА В РОМАНЕ Ю. ВЯЗЕМСКОГО « СЛАДКИЕ ВЕСЕННИЕ БАККУРОТЫ. ВЕЛИКИЙ ПОНЕДЕЛЬНИК»

Наумова С.С.

Научный руководитель – доц. Бреева Т.Н.

Литературный процесс нашего времени, начиная со второй половины двадцатого века, можно назвать особенным в плане частого обращения к Евангелию как литературному источнику, мотивы которого активно используются в создании нового текста путем различных изменений: необычной, даже неожиданной трактовки или своеобразного авторского пересказа. Многие писатели, не только русские, но и зарубежные, используют христианские мотивы, пытаясь представить читателям собственное видение событий, описанных в Евангелии.

Одним из таких писателей можно назвать и Юрия Вяземского, заведующего кафедрой мировой литературы и культуры МГИМО, также известного как ведущий телепередачи «Умники и Умницы». Еще в 2008 г. Юрий Вяземский опубликовал первый роман задуманного им цикла «Сладкие весенние баккуроты. Великий понедельник», после которой должны были следовать романы, посвященные каждому из дней страстной седмицы.

Вяземский позиционирует себя как человека верующего и воцерковленного, не просто реализующего абстрактную религиозную идею, но представляющий ее в тех канонизированных формах, в которых она представлена православной церковью. Человек верующий воспринимает Евангелие как абсолютно сакральный текст, который он не имеет права изменять каким-либо образом, деформировать. Поэтому перед автором стоит сложная задача: он должен создать текст, не ломая религиозного дискурса. В тексте романа автор отказывается от вещей, подробно прописанных в Евангелие, и идет через акцентирование всех маргинальных граней. Т.е., делает акцент на таких аполюстольских образах, которые не совсем активно представлены в самом Евангелие, образ Иисуса Христа молчалив и размыт – слова Христа передаются кем-либо, а если и присутствуют высказывания, то они представляют собой не измененные цитаты из Евангелия.

В романе «Сладкие весенние баккуроты. Великий понедельник» описываются события для, когда Иисус изгнал из Храма торговцев, проклял росшу при дороге бесплодную смоковницу и поведал две притчи: о злых виноградарях и двух сыновьях.

Подзаголовок романа («роман-искушение») наталкивает на мысль, что перед глазами – антихристианский текст. Эту же мысль подтверждает и эпиграф, взятый автором из романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита», романа, который в литературно-религиозной критике принято считать «антихристианским» произведением. Эпиграф соотносится с заглавием романа Вяземского и является отсылкой к эпизоду ершилаимской главы, когда Пилат берет у Левия Матвея пергамент, где им записывались слова Иешуа: *«Ему удалось все-таки разобрать, что записанное представляет собою несвязную цепь каких-то изречений, каких-то дат, хозяйственных заметок и поэтических отрывков. Кое-что Пилат прочел: «Смерти нет... Вчера мы ели сладкие весенние баккуроты...»* [1].

Первичное мнение о «провокационном» романе, содержанием которого можно «искуситься» исчезает после прочтения романа – сомнений не остается, роман написан в христианской традиции, воцерковленным человеком.

Мотив искушения идет уже из подзаголовка. В данном случае автором рассматриваются три варианта искушения: во-первых, это искушение самого автора. Вяземский в одном из интервью отмечал, что Евангелие – это сила большой величины, и человек, прочитавший Евангелие не может не почувствовать на себе хотя бы отклик этой силы. Если говорить о человеке творческом, то он, безусловно, захочет каким-то образом воспроизвести свои ощущения. «Искушение» – это испытание автором самого себя «на прочность», и испытание это вынесено на общее обозрение в тексте данного романа. Во-вторых, этот роман является и искушением для читателя. А в-третьих, в романе присутствует и искушение на сюжетном уровне: искушение самих героев романа.

Сам текст «Великого понедельника» состоит из трех сюжетных линий, которые представляют собой своё видение событий данного дня: видение происходящего глазами апостолов, фарисеев и представителей римской власти в Иудее (Понтия Пилата и Корнелия Максима). Роман носит скорее идеологический характер – он статичен, практически всё повествование состоит из диалогов. Автор использует ретроспекции, когда в своих воспоминаниях герои описывают прошедшие события, вносящие ясность в сюжетную канву.

Все концепции выстроены по-разному. Римская линия, представляющая собой видение событий глазами Понтия Пилата и других представителей власти, – историографична. Очень четко прописываются даты, исторические события, детали одежды, именно на римскую линию приходится очень большая часть архаичной лексики. Апостольская линия уже строго индивидуализирована, преимущественно решается в духовно-эзотерическом ключе. Эта линия представляет собой воспроизведение духовного пути каждого апостола. Третья сюжетная линия – фарисейская – представляет собой своеобразную пародию на современность: фарисеи представлены как партия древних иудеев-большевиков, которые отчаянно защищают свои владения от проникновения в них идеологически «неверных» элементов. Лексика это также отражает: обращение друг к другу как «товарищ», используются слова «партия», «доклад» и т.д.

Все три линии различны и на структурном уровне: апостольская линия носит характер жанра теоретико-философского рассуждения, государственная – историко-политического комментария, фарисейская – пародии. Это разногласие в характере жанра повествования усложняет возможность трем линиям сложно гармонично сложиться в одно целое. Возможно, из-за этого для связи сюжета и глав Вяземским был использован излюбленный булгаковский прием: повторение каких-то мотивов, образов, слов. Так, к примеру, у Вяземского третья глава оканчивается словами: *«Затем из-за пазухи над поясом Толмид достал глиняную миску и сказал: – Мир тебе, Иуда. У тебя не найдется воды?»*, а четвертая начинается: *«Толмид достал из-за пояса миску и спросил: У тебя не найдется»*

ся воды?» [2]. К этому приему также можно отнести птиц, которые перелетают с места на место и связывают различные сюжетные линии.

Подобная организация текстуального пространства не акцентирует дидактическую позицию автора – нет активного порицания римлян, фарисеев и т.д. Появляется деконструкция внутри каждой из линий. Вяземский, не разрушая целостности религиозного дискурса, начинает работать с той совокупностью стереотипов, образов, афоризмов, которые существуют в массовом сознании относительно Евангельского текста. Автор использует такие приемы, позволяющие повествовать читателю о Христе, не уходя ни в догматизм, ни в какое-либо фантазирование.

Апостольская линия взаимодействует с культурной и религиозной самоидентификацией автора и выстраивается на основе общеизвестной фразы религиозного сознания «Все дороги ведут к Богу». Это специфика религиозного чувства именно на современном этапе. Каждый из апостолов имеет свою не просто человеческую, житейскую историю, он имеет некий духовный опыт, некую духовную концепцию, которая становится ясна из развития дискуссий учеников о значении слов и поступков Христа, о смысле жизни, устройстве бытия. Заметен тот факт, что основные участники этих бесед – апостолы Филипп, Фаддей, Толмид (Нафанаил) – показываются в тексте романа как представители разных религиозно-философских течений: Толмид – приверженец зороастризма, Филипп – гностик, а Фаддей – буддист. Этот нетрадиционный художественный прием отображения апостолов с одной стороны, делает учеников Спасителя более живыми, показывает их философскую точку зрения, объясняет, почему эти люди последовали за Христом, что «своё» в нем они увидели. Среди учеников Христа – иудеев в большей части – Вяземским избран не религиозный аспект, а религиозно-философский. Таким образом, автор решает мировоззренческую проблему не на уровне религии государства, а на уровне самосознания героев. Апостолы через свое мировоззрение встают на путь к вере.

Кроме упомянутых апостолов, в романе присутствуют и другие ученики Христа: Петр, Иаков и Иоанн в тексте почти не говорят; эти ученики уже прикоснулись к Чуду и Тайне, и сомнений у них не должно было остаться. Ученики Христа представлены как спорящие, сомневающиеся и борющиеся люди. Среди них были и состоявшиеся, и отвергнувшие Христа, и «просмотревшие его».

Образ Иисуса Христа в романе представлен размыто, отсутствует какое-либо описание внешности, мы можем отследить лишь только перемещение Христа в пространстве, а образ этот являет собой либо пересказ слов и поступков Христа, либо никак не деформированным текстом Евангельских притч (всего несколько раз Иисус произносит слова сам, и Его речь в тексте Вяземский выделяет заглавными буквами). Мы наблюдаем Христа глазами апостолов, и это очень интересное художественное решение автора. Образ Христа сводится канонически ко всем тем, так называемым стереотипам, которые присутствуют в массовом сознании относительно образа Спасителя: любовь к музыке, отказ от скоромной пищи, светлая концепция вообще. Именно во Христе примеряется и переливается в него весь тот духовный опыт, который имеется у апостолов. Притом все апостолы, следуя за Христом, не отказываются от своих прежних убеждений, нет ситуации перехода; но то многообразие их духовной жизни – это только одна грань, которая есть у самого Христа. Образ Христа в результате начинает формироваться через всё это многообразие.

Римская линия, государственная, как уже отмечалось – историографична. Вяземский углубляется в моменты истории, подробно описывает военный строй, обмундирование, чины и др. Большой частью римская линия представляет собой политические беседы Понтия Пилата, префекта Иудеи и Корнелия Максима, начальника службы безопасности. Самая интересная часть этой линии – рассказ Понтием Пилатом сна, который поведал ему слепой старик в Иоппии, по пути из Рима в Иудею. Этот индифферентный сон представляет собой описание обеда одного хозяина с подробнейшим описанием всех блюд и комментариями повара к ним, указанием присутствующих за столом гостей и слуг, обслуживающих их. Корнелий Максим толкует Пилату сон, объясняя каждый момент. И в расшифровке этого странного сна раскрывается вся суть политической обстановки, характерной для Рима той поры. Под хозяином обеда подразумевался цезарь Тиберий, глава Римской империи, повар – соратник Элий Сеян, а блюда, которые были поданы поваром – наследники и родственники императора, которых Сеян устранил или убил, чтобы избавиться от неудобных Тиберию или от своих соперников. Таким образом, в толковании сна раскрывается политическая борьба двух сильнейших римских правителей: Тиберия и Сеяна, интриги, череда смертей. В итоге, сам Понтий Пилат, отправленный Тиберием в Иудею, должен был решить, на чьей он стороне. Выбирая из двух зол, Пилат встал на сторону Тиберия.

Вообще сам этот авторский прием ввода читателей в суть политической борьбы довольно необычен: сложно с первого взгляда разобраться в клубке политических интриг, соотнести сон и

реальные исторические события, для этого нужно хорошо знать историю Рима первого века от Рождества Христова, основных героев политической арены. Поэтому роман и назван «интеллектуальным».

Касательно образа самого *Понтия Пилата*, он обыгрывается Вяземским опять-таки через буквализацию известной фразы: «Я умываю руки», которая в настоящее время имеет значение «непричастности к каким-либо событиям», а в Евангельском тексте Пилат совершил ритуальное иудейское омовение рук в знак непричастности к смерти Христа. Разыгрывание именно этого стереотипа, перевод его в повседневно-буквальный контекст становится знаком в том числе и деконструкции образа самого Понтия Пилата. «Я умываю руки» – это признание невозможности изменить ситуацию, нежелание брать на себя ответственность за происходящее. Переадресация фразы в иной контекст, с Иисусом не связанный, фиксирует, что Иисус для Понтия Пилата скорее фоновый, второстепенный персонаж, на котором его внимание не акцентируется.

Еще одна сюжетная линия романа – *фарисейская*. Уже было отмечено, что в романе фарисеи показаны пародийно, и пародийность эта представлена акцентом на осовременивание («современный» словарь лексики, собрания, явно «партийные»). Притом, эта вся «ритуальность» фарисейства, догматичность и задает индивидуальность данной сюжетной линии. Фарисеи на своих заседаниях руководствуются строгим распорядком в ведении докладов, записи различных дат и событий, строгим следованием предписаниям. Так, друг к другу участники обращаются как «товарищ», используют в речи «современные» фразы, как «уполномоченное лицо», и вообще вся лексика фарисейской линии представляет собой отсылку к партийным собраниям советского времени, например, один из героев собрания Матфаний говорит «...в четыре часа мне назначено быть у товарища Мегатавела, куда придет и товарищ Иоиль» [2].

Прописывая образ *Иуды*, Вяземский наделил его необычайной красотой, а также нарциссизмом и брезгливостью. Брезгливость Иуды можно пронаблюдать в эпизоде перехода реки Кедрона: «Филипп развернулся и побрел через поток, обутый на одну ногу, а левую сандалию оставив на берегу. Иуда правой рукой бережно прижал к груди свои дорогие сандали, а левой рукой – кончиками пальцев – поднял с земли забытую подошву Филиппа и тоже ступил в воду» [2]. Позже, когда ученики дошли до берега: «Иуда разжал пальцы и уронил на землю кожаную подошву Филиппа, а после бережно уложил на траву свои дорогие сандали и, аккуратно присев, заботливо стал обуваться» [2]. Образ выстроен через традиционное несоответствие: нет нигде прямого осуждения, разоблачения Иуды, хотя в тексте наблюдается некоторая заинтересованность Иуды в «уходе» Иисуса, о возможной Его «смерти». Вяземский «играет» на соотношении внешнего и внутреннего: прекрасное лицо Иуды в любой ситуации, когда нарушается покой, превращается в страшную маску, и эта масочность и лицо в отношении Иуды – главная определяющая. В «Великом понедельнике» образ Иуды наделен «легкими и плавными движениями», «царственной походкой», «возвышен и благообразен». Иуда участвует в беседах чаще всего как слушатель, и интересуется возможной смертью Христа. На данном этапе сложно сказать, какую роль Иуде отведет Вяземский, возможно, дальнейшее развитие образа Иуды в последующих романах разъяснит ситуацию. В тексте Вяземского Иуда часто появляется в компании Филиппа, и сразу становится заметно, что их образы выстроены на контрасте: красота и уродство, сдержанность, масочность и живая эмоциональность, слушание и говорение. Филипп является сквозным героем текста, проходящим через всю апостольскую линию, участвуя в событиях, или являясь «фоновым персонажем».

Итак, в завершении хотелось бы отметить, что, несомненно, роман Ю.Вяземского «Сладкие весенние баккуроты. Великий понедельник» стоит рассматривать не обособленно, а в рамках всего цикла романов. Герои романа должны получить свое развитие, и впереди – другие события Страстной недели, и нас ждет много чего интересного.

Список литературы.

- 1) Булгаков М.А. Мастер и Маргарита. Казань: Татарское книгоиздательство. 1989. 368 с.
- 2) Вяземский Ю. Сладкие весенние баккуроты. Великий понедельник. Роман-искушение. М.: РИ-ПОЛ классик. 2008. 416 с.

ЯЗЫКОВАЯ ОБЪЕКТИВАЦИЯ КОНЦЕПТА «КИНО» В ПОЭЗИИ ЮРИЯ ЛЕВИТАНСКОГО

Матвеева Н.Н.

Научный руководитель – проф. Фатхутдинова В.Г.

Юрий Давидович Левитанский – русский поэт последней трети XX века, поэт пушкинской традиции, которого по праву ставят в один ряд с Иосифом Бродским и Давидом Самойловым. Каждое стихотворение Левитанского – это результат глубокого философского размышления о жизни, попытка осмыслить прошлое своей страны, взглянуться в настоящее и указать обществу на его ошибки, для того чтобы оно в полной мере ощутило ответственность перед будущим поколением. Всё, о чём пишет Левитанский, «пропущено им через сердце», поэтому его поэзия – это «биение пульса жизни» с её извечными потерями и обретениями, встречами и расставаниями [1].

«У поэзии и у любви круга нет», – говорил в одном из своих интервью Юрий Левитанский. Тем не менее в его поэзии можно обозначить круг наиболее значимых для автора тем: это стихи о юности и войне, о человеческих взаимоотношениях, о роли искусства в жизни человека. Тема искусства занимает важное место в творчестве Юрия Левитанского. Поэта интересуют музыка, живопись и кино, поэтому можно сказать, что поэтическое творчество Юрия Левитанского представляет собой синтез искусств. Предметом нашего исследования стал концепт «кино», являющийся одним из существенных фрагментов языковой картины мира поэта.

В нашей статье мы постараемся ответить на следующие вопросы: как изображён мир кино в стихах Юрия Левитанского и какое место занимает концепт «кино» в ценностной картине мира поэта.

Исследованием творчества Ю. Левитанского занимался, в основном, писатель и литературовед Леонид Гомберг и некоторые другие учёные. Однако в настоящее время его поэтическое наследие изучено недостаточно. Концепт «кино» как часть макроконцепта «искусство» представляет, на наш взгляд, особый интерес с точки зрения лингвокультурологии, что определяет актуальность и новизну нашей работы.

Как известно, изучение любого концепта может проводиться на основе различных методик, направленных на раскрытие его содержания в данной культуре. Существуют различные подходы к анализу концептов, основанные на использовании разнообразного исследовательского материала. Наиболее интересной и оптимальной нам представляется методика анализа концептов З.Д. Поповой и И.А. Стернина, представленная в их известной книге «Когнитивная лингвистика» [2]. Они предлагают исследовать номинативное поле концепта, в котором, согласно традиции, должны выделяться ядро и периферия [2, с. 179].

Цель исследования – лингвистический анализ концепта «кино» в творчестве Юрия Левитанского, предполагающий выявление языковых средств, с помощью которых вербализуется и репрезентируется его понятийное содержание.

Для достижения этой цели нам необходимо проанализировать тексты стихов Юрия Левитанского с точки зрения их лексической и синтаксической организации; построить номинативное поле концепта «кино»; сопоставить номинативное поле концепта «кино» в стихотворениях Ю. Левитанского с его ассоциативным полем (по словарю Ю.Н. Караулова), а также с его дефинициями, представленными в толковых словарях.

Нами установлено, что в ядро номинативного поля концепта «кино» входят следующие элементы: ключевое слово, объективирующее концепт; его синонимы, а также любые номинации концепта, включающие словообразовательные, индивидуально-авторские и описательные номинации.

Ключевым словом у Левитанского является лексема *кино* (9 употреблений); это прямая номинация исследуемого нами концепта. Так как слово *кино* многозначно, для определения его значений мы обратились к данным толковых словарей: Д.Н. Ушакова [3], словаря С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой [4] и словаря Т.Ф. Ефремовой [5].

В результате проведённого анализа мы выделили те значения, которые в полной мере раскрывают содержательную сторону концепта. Так, слово *кино* объективирует следующие смыслы: 1) род искусства; 2) театр (кинотеатр); 3) фильм.

Ядро концепта «кино» может быть расширено за счёт его дериватов. В текстах Левитанского нам встретились следующие: *кинематограф* (6), *киноэкран* (1), *кинофильм* (1): «...Но – и *полотно киноэкрана*, // и – *незаживающая рана*, // и – *неутихающая мука* // *повторенья пройденного круга...*» [6, с. 64]; «...Но как ни стараюсь, // не слышу звука – // словно в *немом кинофильме...*» [6, с. 74].

Наряду со словом *кино* в стихах Левитанского встречаются и его синонимы. Это, прежде всего, лексема *фильм* (4): «...*Это было // почти перед самой войной, // мы смотрели немецкий фильм...*» [6, с. 62].

Наибольший интерес для нас представляют метафорические номинации, объективирующие концепт: «*жизнь – чёрно-белое кино*», «*роль, доставшаяся мне*», «*дважды роли не играют, только раз играют роль*», «*я участвую в сюжете*», «*в великой этой драме*», «*монтирует различные куски ликованья и отчаянья, веселья и тоски*».

Периферия номинативного поля строится на сочетаемости лексем, входящих в поле концепта «кино», с другими существительными («*детства нашего кино*», «*полотно экрана*», «*развитие сюжета*»), прилагательными («*чёрно-белое кино*», «*немой кинофильм*», «*плохо сыгранная роль*») и глаголами («*начинается кино*», «*играю роль*», «*перед камерой стою*»).

На композиционно-синтаксическом (текстовом) уровне можно пронаблюдать, как с помощью намеренного разделения текста на короткие, но ёмкие предложения, создаётся несколько сюжетных линий, перекликающихся друг с другом: «*Вот начало фильма. // Дождь идёт. // Человек по улице идёт. // На руке – прозрачный дождевик...*». Многие стихи Левитанского имеют замедленный темп, частые паузы и умолчания, подобно фрагментам фильма, они могут внезапно начинаться или обрываться на полуслове: «*...До свиданья, мои друзья, // до свиданья, // до свида...*». Другими словами, «кинематографические» стихи Левитанского, названные самим автором «фрагментами сценария», построены по принципу киномонтажа. Этот принцип касается не только отдельного стихотворения, но и целого сборника стихов: книга «Кинематограф» (1970 г.) принесла Юрию Левитанскому известность и настоящее литературное признание.

Ассоциативное поле ключевого слова концепта «кино», по данным «Русского ассоциативного словаря» Ю.Н. Караулова [7], включает в себя следующие номинации: *театр* 65; *фильм* 34; *экран* 11; *смотреть* 9; *хорошее* 8; *плохое* 7; *зал* 6 и другие лексемы. Если соотнести понятия, входящие в данное ассоциативное поле, и понятия, образующие номинативное поле концепта «кино» в творчестве Ю. Левитанского, то можно обнаружить их абсолютную противоположность в национальной картине мира и в авторском понимании. Две различные картины мира совпадают лишь в таких лексических единицах, как: *фильм*, *экран*, *зал* и некоторых других. Иными словами, Юрий Левитанский как носитель индивидуально-авторской картины мира вкладывает в содержание концепта «кино» личностные, эмотивные смыслы, не входящие в сферу культурных представлений русского этноса.

Проанализировав данные толковых словарей и сопоставив их с авторским пониманием слова *кино*, мы пришли к выводу, что значение лексемы *кино* в поэзии Левитанского интерпретируется очень индивидуально. Кроме того, у Левитанского отсутствуют такие слова, как *кинематография*, *киносеанс*, *кинотеатр*, поскольку они не входят в ценностную картину мира автора.

Лингвистический анализ концепта «кино» в творчестве Юрия Левитанского позволил нам сделать следующие выводы:

1. Кино в поэзии Левитанского проходит эволюцию от «чёрно-белого» до «цветного, панорамного» кино.
2. В своей картине мира Левитанский не выступает творцом кино: он сам – актёр, «участвующий» в жизни наравне с другими, играющий свою роль.
3. Принцип киномонтажа, перенесённый автором с экрана в поэзию, способен в рамках поэтического текста показать целую жизнь человека.
4. «Кинематографические» стихи Левитанского – это рукопись его собственной жизни, поэтому *кино* для поэта – это сама жизнь во всём её многообразии.
5. Концепт «кино» как часть макроконцепта «искусство» является идейным центром в системе творчества Юрия Левитанского.

Список литературы.

- 1) Интернет-ресурс: Иронический человек Юрий Левитанский (штрихи к портрету). Война и мир Юрия Левитанского. http://www.leonid_gomberg.ru (Дата обращения: 05.04.2015).
- 2) Попова З.Д. Когнитивная лингвистика М.: АСТ: Восток–Запад. 2007. 314 с.
- 3) Толковый словарь русского языка: В 4т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. М. 1995.
- 4) Ожегов С.И., Шведова Н.А. Толковый словарь русского языка. М.: Азъ. 1992. 955 с.
- 5) Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык. 2000. 1233 с.
- 6) Левитанский Ю.Д. Кинематограф. М.: «Советский писатель». 1970. 128 с.

- 7) Караулов Ю.Н. Русский ассоциативный словарь. Книга 1. Прямой словарь: от стимула к реакции. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. Часть I / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова. М.: «Помовский и партнёры». 1994. 224 с.
- 8) Левитанский Ю.Д. Окно, горящее в ночи. М.: Эксмо. 2011. 320 с.
- 9) Левитанский Ю.Д. Чёрно-белое кино. М.: Время. 2005. 385 с.

ТРАДИЦИИ АФРОАМЕРИКАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ТВОРЧЕСТВЕ ЭМИНЕМА

Молоков К.А.

Научный руководитель – асс. Зуева Е.В.

Корни хип-хоп культуры уходят глубоко в средневековье – в Западную Африку. В эпосе западноафриканского народа мандинка «Эпос о Сундиате» (XIV-XVI вв.) впервые упоминается довольно специфическая каста людей, получившая название гриоты (фр. «griot»). Деятельность и образ жизни средневековых гриотов чем-то напоминали древнегреческих рапсодов, ирландских бардов и скандинавских скальдов. Бродя по селениям, гриоты развлекали людей песнями и рассказами, аккомпанируя себе музыкальными инструментами, в первую очередь, маленькими барабанами, корой и лютней.

Говоря о гриотах в контексте становления хип-хоп культуры, необходимо сделать акцент на нередко импровизационном характере декламаций, артистичности, наличии аккомпанемента, создающего определенную атмосферу и четкий ритмический рисунок. Именно на этом этапе формируются корни речитативного характера рэп-музыки.

Позднее, в XVII-XIX вв. культурные традиции гриотов выходят за пределы своего континента. В этот период из Африки в Новый Свет было перевезено огромное количество невольников из разных африканских народов. Благодаря их смешению и культурному влиянию европейцев начинает формироваться принципиально новая культура – афроамериканская.

Со временем попавшие в рабство африканские невольники были обращены европейцами в христианство. «В беспросветной, полной нескончаемых страданий жизни черных невольников единственным выходом в мир духовных ценностей было христианство (в его протестантской разновидности)» [1]. Однако многие представители белого населения в то время были весьма недовольны практикой церковного богослужения вместе с африканскими рабами. В результате для последних были созданы специальные церкви, где они, свободные от «надзора» европейских священников, начинают петь церковные гимны на свой африканский лад. Так начал зарождаться спиричуэлс (англ. spirituals, spiritual music).

Спустя два с половиной века окончательно сформировавшийся спиричуэлс представлял из себя синтез афроамериканских традиций, обычаев и фольклора с европейскими культурными ценностями и христианством. «В гимнах и духовных песнях белых американцев – искусстве серьезном, обращенном к глубинам жизни, совмещающем в себе человеческое и небесное, – рабы увидели возможность выразить свой внутренний мир. Из скрещивания отдельных черт обрядовых танцев и песен тропической Африки с хоровым протестантским гимном и с народной англо-кельтской балладой родилась музыка потрясающей трагической силы» [1]. Большинство песен базировалось на Ветхом Завете, причем особое место занимали книги Моисея и Даниила, где наиболее ярко выражена тема освобождения. Подобно тому, как в эпоху Реформации церковное богослужение национализировалось, афроамериканцы адаптировали многие песни под свою окружающую действительность, мировосприятие и африканские исполнительские традиции. Пение нередко носило импровизационную форму, сопровождалось хлопаньем в ладоши и даже танцами (здесь можно проследить африканские традиции гриотов). Однако главной отличительной чертой спиричуэлс являлась респонсерная структура пения, иными словами – диалог между проповедником и прихожанами по системе вопрос-ответ. Эта особенность в дальнейшем будет прослеживаться практически во всей афроамериканской культуре, в том числе и в хип-хоп культуре.

Параллельно со спиричуэлс в США появился американский музыкальный театр менестрелей – «черные менестрели» (англ. «blackface minstrelsy») или «менестрель-шоу» (англ. «minstrel show»). Эта форма американского театра развилась в начале XIX в. и была популярна в Америке почти на протяжении всего века. Менестрель-шоу носило комедийный характер. Белые актеры гримировались под негров и разыгрывали сцены из жизни афроамериканцев, пародировали их, выставляя тем-

нокожих невольников как глупых и ленивых рабов. Менестрель-шоу сыграло огромную роль для дальнейшего развития афроамериканской культуры. Это явление позволило выйти ей «наружу», за грани афроамериканского быта и сделать популярной практически на всем континенте.

Вслед за этим, после отмены рабства в 1863 г., в США происходит социализация темнокожего населения. Так называемая «рабочая песня», холер (ритмичные выкрики, сопровождавшие работу в поле), спиричуэлс и «министрель-шоу» начинают вместе эволюционировать в принципиально новый музыкальный жанр – блюз, окончательное формирование которого завершилось в 20-ые гг. XX в. Этот жанр фактически стал отправной точкой для всей поп-культуры США. К середине первой половины XX в. из блюза рождается джаз, который повлиял на дальнейшее развитие музыки не только в США, но и оказал значительное влияние на всю мировую музыку в целом. Джаз становится особенно популярен в 1930-1940-ые гг. В это время стали известными на весь мир такие фигуры, как Луи Армстронг, Дюк Элингтон, Каут Бэйси, Коулмен Хокинс и др. Но самое главное это то, что появляются белые представители афроамериканской музыки – Джордж Гершвин, Фрэнк Синатра, Бенни Гудмен и др. В итоге, к середине XX в. джаз окончательно устанавливает гегемонию, как музыкальный жанр в США, а афроамериканская культура становится неотъемлемой частью американской.

Завершающими ступенями в рождении хип-хоп культуры являются политические и социальные волнения второй половины XX в. в жизни афроамериканского общества, а именно появление партии чёрных пантер – афроамериканской леворадикальной организации, ставившая своей целью продвижение гражданских прав чернокожего населения (агрессивным путем); а также, в противовес этой партии – Мартин Лютер Кинг (массовое общественное движение «Движение за гражданские права чернокожих в США»). Вследствие этого в 60-70-х гг. XX в. зарождается поэзия социального протеста, самым ярким представителем которой стал Лерой Джонс. Поэты этого течения стремились к хаотизму формы, нагромождению образов, использовали грубый сленг и отдавали особое предпочтение «восклицательному» тону, а сам Лерой Джонс даже хотел создать новый язык, который смогли бы понимать только представители темнокожего населения. Под влиянием всех этих движений в конце 70-х гг. появляется леворадикальная музыкальная группа поэтов «The Last Poets» – фактически первая в истории рэп-группа. Именно они, вдохновленные поэзией социального протеста и общественно-политическими движениями второй половины XX в., начинают читать стихи под барабанный ритм и музыкальное сопровождение, что дает начало хип-хоп культуре.

Наиболее отчетливо все эти афроамериканские традиции в творчестве Эминема можно проследить на примере текста «White America». Здесь рэпер затрагивает национальные проблемы США, проблемы расизма, популяризации рэпа и хип-хоп культуры в целом, а также критикует правительство за его лицемерие.

Первое, на что следует обратить внимание в этом тексте – это яркое воплощение респонсорной структуры вопрос-ответ в припеве:

White America, I could be one of your kids
 White America, Little Eric looks just like this
 White America, Erica love my shit
 I go to TRL; look how many hugs I get.

Данная строфа во многом напоминает спиричуэлс. Словосочетание «White America» одновременно произносится и как восклицание, и как риторический вопрос, на который следует ряд последующих изречений-ответов. При этом сама форма спиричуэлс наблюдается не только в исполнительской манере рэпера – это легко прослеживается и текстуально, благодаря ритму, создающему респонсорную интонацию и лексической анафоре «White America».

Другими очень важными чертами этого текста является артистичность и сильная эмоциональность. При этом следует еще раз сделать акцент на том, что прослеживается это, как в исполнительской манере, так и в самом тексте. В качестве примера можно привести вступление, где Эминем имитирует смех следующим образом: «America, ha ha ha, we love you...». Здесь же, можно увидеть обращение исполнителя к своим слушателям: «(Yo, I want everybody to listen to the word soft his song)...». Подобный прием позволяет Эминему стереть грань между аудиторией и исполнителем, сделать себя ближе к слушателям.

Еще одними излюбленными средствами Эминема, наделяющие его тексты артистичностью, являются экспрессивные повторы, которые создают своего рода некую переключку или мини-диалоги: «Make ladies swoon baby (*ooh baby!*) Look at my sales». Особый интерес этот прием приобретает именно в этом тексте, где после обращения к своей аудитории, подобное восклицание может служить неким «внесценическим» голосом одного из слушателя. Текстуально, как можно видеть, по-

добный повтор, как правило, помещается в скобки и является характерным для всего рэпа в целом. Это важно также отметить в связи с тем, что тексты Эминема имеют и другие повторы – лексические, которые хоть и близки к экспрессивным, но играют совершенно другую роль – усиливают эмоциональность: «In no particular direction, just *sprays* and *sprays* / And straight through your radio waves, it *plays* and *plays*...». Более того, сами повторы акцентируются парными рифмами внутри строчек. Все это помогает добиться не только сильного эмоционально эффекта, но и построить более четкий и танцевальный ритм, который наблюдается на протяжении всего текста, несмотря на некоторые ритмические переломы, как, например, в третьем припеве:

All I hear is: lyrics, lyrics, constant controversy, sponsors working
 Round the clock to try to stop my concerts early, surely
 Hip hop was never a problem in Harlem only in Boston
 After it bothered the fathers of daughters starting to blossom.

Секрет эмоциональности и живости текстов Эминема заключается также в обилии ненормативной лексики, обращениях и пунктуационных знаках. Это позволяет исполнителю сделать текст более агрессивным и прямолинейным:

To spit liquor in the faces of this democracy of hypocrisy
 Fuck you Ms. Cheney, Fuck you Tipper Gore
 Fuck you with the free-est of speech
 This Divided States of Embarrassment will allow me to have
 Fuck you!

Из этих строчек также можно заметить, что «White America», как образец воплощения афроамериканских традиций, примечательна не только своей формой, но и содержанием, отражающим поэзию социального протеста XX в. Эминем резко критикует правительство, в первую очередь, за мнимую свободу, в частности свободу слова, и в завершении даже позволяет себе оскорбительно обратиться к республиканцу Ричарду Чейну и демократке Типпер Гор. Подобные заявления не редкость для Эминема. Жизнь в гетто воспитала в нем агрессивного борца-оппозиционера, и как следствие, наградила его множеством проблем с законом, о которых сам Эминем, впрочем, совсем не жалеет:

I musta struck a chord with somebody up in the office
 Cause Congress keep telling me, I ain't causing nothing but problems
 And now they're sayin' I'm in trouble with the Government – I'm lovin' it!
 I shoveled shit all of my life, and now I'm dumping it on...

Но все же главной проблемой, которую Эминем поднимает в этом тексте остается расизм. Для любого американца словосочетание «White America» звучит достаточно резко. Неслучайно с релизом этой песни критики довольно неоднозначно отреагировали на новое творение Эминема. Однако при внимательном рассмотрении этого текста, можно увидеть, что «White America» – это протест любому проявлению расизма:

Look at these eyes, baby blue, baby just like yourself
 If they were brown Shady lose, Shady sits on the shelf
 But Shady's cute, Shady knew Shady's dimples would help
 Make ladies swoon baby (ooh baby!) Look at my sales

Подобные фразы можно интерпретировать совершенно по-разному и, на первый взгляд, в них даже можно обнаружить совершенно противоположную позицию. Но на самом деле, Эминем просто иронизирует над собой и стереотипами, которые имеет рэп-музыка. Это подтверждает завершающая куплет строчка: «I'm like my skin is it starting to work to my benefit now? it's!». Рэп всегда считался музыкой, преимущественно, темнокожего населения, вследствие чего Эминем долгое время не мог укрепить свое имя на волне этого жанра. Но по иронии судьбы именно белая кожа, по его мнению, и сделала его таким популярным, потому что темнокожие исполнители нового жанра никогда не были в чести среди белого населения более высоких социальных слоев. Здесь стоит вернуться к припеву текста, которым Эминем подразумевает, что он стал популярным среди белой молодежи. Особое внимание следует уделить именам Eric и Erica. Эти имена являются воплощением белых американских детей. Более того, имя Eric находится в середине слова *America* и, таким образом, персонифицирует собой Среднюю Америку. Эминем намекает на тот факт, что даже будучи в культуре темнокожего населения, белый американец все равно будет иметь больше успеха. И в этом нет никакого проявления расизма, напротив, Эминем агрессивно и горько иронизирует над этим обстоятельством.

Проанализировав текст Эминема «White America», мы можем сделать выводы, что его лирика унаследовала все главные традиции афроамериканской культуры и в синтезе с музыкой отражает формирование одного из новых этапов американской поэзии. Мы проследили влияние афроамериканской поэзии социального протеста 60-70х гг., которая во многом определило содержание и тон творчества Эминема, чья лирика зачастую носит остросоциальный антиправительственный характер. Мы доказали, что рэп-поэзия Эминема имеют яркую эмоциональную окраску и артистичность, которая создается не только благодаря исполнительской манере рэпера, но и воплощается текстуально за счет ряда поэтических приемов, таких как лексические и экспрессивные повторы, ирония, а также, следуя традициям поэзии протеста, благодаря фривольной лексике и «восклицательному» (агрессивному) тону, формирующегося за счет обилия пунктуационных знаков. Мы также обнаружили в тексте яркое воплощение респонсорной структуры вопрос-ответ, унаследованной от спиричуэлс, и четкий танцевальный ритм, формируемый повторами и парными рифмами внутри строчек.

Список литературы.

- 1) Конан В.Д. Рождение джаза. М.: Сов.комполитор. 1990. 284 с.
- 2) Charry E.S. Mande Music: Traditional and Modern Music of the Maninka and Mandinka of Western Africa. Chicago: University of Chicago Press. 2000. 500 p.
- 3) Glenda Dickerson. African American Theater: A Cultural Companion. New York: John Wiley & Sons. 2008. 256 p.
- 4) Paul Oliver. Yonder Come the Blues: The Evolution of a Genre. Cambridge: Cambridge University Press. 2001. 358 p.
- 5) David Toop. Rap Attack: African Rap To Global Hip Hop. New York: Serpent's Tail. V.2. 1984. 224 p.
- 6) Интернет-ресурс: Официальный сайт Эминема. <http://www.eminem.com/> (Дата обращения: 01.04.2015).

ГРОТЕСК КАК КАТЕГОРИЯ СОПОСТАВИТЕЛЬНОЙ ПОЭТИКИ

Набиуллина А.Н.

Научный руководитель – доц. Аминова В.Р.

Гротеск как особая форма художественного мировоззрения, поэтический прием, принцип типизации стал предметом исследований как зарубежных (В. Кайзер, Ф. Дюрренматт, Д. Харфем и др.), так и отечественных (М.М. Бахтин, Л.Е. Пинский, А.Я. Гуревич, Б.М. Эйхенбаум, Я.О. Зунделович, В.В. Виноградов, А.С. Бушмин, Ю.В. Манн, Д.П. Николаев, Ю.Б. Борев и др.) ученых. Ф.-Т.Фишер, А.З. Вулис и М.М. Бахтин определяют гротеск как комическое в форме фантастического, чудесного. Противоположное мнение высказывает Г.В.Ф. Гегель, который считает, что гротеск наряду с комическим может раскрывать трагическое и безобразное, и, вообще, любые элементы, которые «борются» друг с другом. По мнению Ю. Кобленковой, единой точки зрения на сущность гротеска и семантическую сферу его применения в искусствоведении пока не сформировано, поэтому типология концептуальных научных направлений, связанных с функционированием гротеска в искусстве, довольно обширна.

Таким образом, терминологическая неоднозначность и разнообразие теоретических интерпретаций этого культурного феномена определяет необходимость выявления художественно-эстетической природы этого явления, определение его кодов и функций в разных национальных литературах. Новизна работы состоит в том, что гротеск исследуется как категория сопоставительной поэтики на материале произведений русских и татарских писателей (М.Е. Салтыкова-Щедрина и Ф. Амирхана).

На основе анализа теоретических и научно-критических работ, посвященных данной теме и с разных позиций осмысливающих категорию гротеска, выделены основные подходы к определению данного понятия. Один из них предполагает рассмотрение гротеска *как приема поэтики* (Б.М. Эйхенбаум, Я.О. Зунделович, В.В. Виноградов, А.С. Бушмин, Г.А. Недошивин, О.В. Шапошникова). Данный подход обладает в искусствоведении особым статусом, так как наиболее точно определяет сам предмет исследования и может служить основой для решения ряда вопросов, связанных с функционированием гротеска в искусстве и литературе. Второй подход предполагает понимание гротеска *как эстетической категории*. Немецкие романтики, в том числе Ф. Шлегель и Жан Поль, утверждают, что гротеск – это форма искусства, которая насыщена многими смыслами и в основа-

нии имеют мистическую идею. Гротеск перестаёт быть атрибутом грубой комедии и способен отражать нечто высокое. При рассмотрении гротеска *как принципа типизации* (Ю.В. Манн, Д.П. Николаев, Ю.Б. Борев) формируется третий подход. Гротеск создаёт особый мир, главной чертой которого является двойственность. С двуплановостью связано и комическое начало гротеска. Но, по мнению Ю.В. Манна, весёлое в гротеске может сменяться не просто грустным, но и «чем-то неясным, инородным, превращаясь в комплекс сложных ощущений и чувств» [1]. Закономерности функционирования кодов гротескной поэтики как одного из принципов сатирического обобщения, позволяющего извлечь искомый смысл на поверхность, вскрыть самую суть явления, выявляются на основе анализа «Истории одного города» Салтыкова-Щедрина. Сделан вывод о том, что в русской литературе XIX в. гротеск развивается в парадигме реалистической эстетики. *Как форма художественного мышления* (М.М. Бахтин, Л.Е. Пинский, А.Я. Гуревич, Е.Р. Меньшиков, И.А. Бабенко) гротеск представляет собой сложное явление, основными чертами которого являются «амбивалентность, пародирование и травестирование, гиперболизация, фантастические элементы, функционирование особого ономастического пространства, наличие (в искаженном виде) черт народной смеховой культуры и карнавала» [2]. Гротеск *как категория сопоставительной поэтики* представляет собой особую область исследования (работы А.В. Солдаткиной, В.В. Виноградова, Д.В. Козловой, М.Г. Васильевой), поскольку гротеск – это один из тех феноменов, объективирующихся «в самом художественном произведении» и находящийся «в сложных опосредованных отношениях с теми представлениями, переживаниями, которые характеризуют художника как «человека», как эмпирическую личность» [3].

Понятие гротеска используется применительно к европейской культуре и искусству. В работе М. Бахтина о Рабле теоретически осознаётся существование в истории европейской культуры двух эстетических норм – классической нормы строго ограниченного и неизменного совершенства и гротескной нормы «двухтелого тела» – образа, строящегося на переходе границы и воплощающего перемену. В этом контексте виды неклассического образа в неевропейских литературах – тема, которая требует исследования в сопоставительном аспекте.

Актуализация в татарской литературе начала XX в. гротескной формы художественного мировидения вызвана рядом причин. В этот период, как установлено в литературоведении, формируется неклассическая и нетрадиционная картины мира, литература становится эстетически многослойной: наряду с реализмом и романтизмом появляется модернизм как самостоятельное литературное течение, которое опирается на определенные философско-эстетические концепции начала XX в. (Шопенгауэра, Ницше, Бергсона, В. Соловьева) и строит произведения на основе деконструкции его типологической структуры [4]. По мнению Л. Ибрагимовой, центром неклассического видения мира, становится личность, «осознающая разрыв субъективного и объективного, некое своеволие человеческого поведения, относительность истины». При этом традиционные классические образы приобретают иную окраску и наделяются противоположным значением, а сюжет становится двуплановым – явным и скрытым, иносказательным [5]. Этим обстоятельством мотивируется обновление эстетической модели гротеска: в творчестве ряда писателей актуализируется особая разновидность художественного мышления – трагический гротеск. Он становится формой видения мира как хаоса.

Проявление гротеска как способа художественного изображения наблюдается в повести Ф. Амирхана «Фатхулла хазрет» (1910). В произведении представляется картина реальной жизни в прекрасном и светлом будущем, в которое попадает мулла Фатхулла, фантастическим образом оживлённый собственным сыном-профессором. «Историзм» происходящего события не оставляет сомнений: о нем написали в газете, и о нём узнал весь город. Современная жизнь и общество, не приемлющее пережитки старотатарского уклада, не принимает карикатурного, испорченного системой человека, чьи взгляды на жизнь устарели и стали лишними в цивилизованном социуме.

Пространство, представленное в произведении, состоит из трёх основных мест – квартиры сына муллы – Ахмета, город и мечеть – по своей структуре гротескно. Квартира Ахмета представляет собой синтез современного жилища с «чудесными» устройствами – говорящим зеркалом – телефоном, картинной галереей, освежителя воздуха с игольное ушко и музея, в котором хранятся старинные вещи из прошлого – книги и атрибутика, характерная для мусульманского быта начала XX века. Столкновение прошлого и настоящего создаёт гротескный мир с присущей ему двойственностью и передающий атмосферу несуществующей реальности. Гротескный мир, созданный столкновением разных времён, обуславливает чёткое деление явлений жизни на положительные и отрицательные: так, всё, что относится к прошлому, связанному с исламской догматикой и жёсткими требованиями шариата, оценивается жителями современности как негативное явление, а реалии современной жизни, проявления здравого смысла и искоренение отживших устоев – как положительное.

Гротеск в данном случае помогает писателю провести одновременно параллель прошлого с будущим, а также отразить своё отношение к отжившим представлениям и устаревшим взглядам на жизнь. Город представляет собой смешение явлений реальных и нереальных. Одновременно с летающими на приставных крыльях людьми и лодками, по улицам колесят автомобили, ходят люди в «русской» одежде. Совмещение современного и старого вводит в повествование нить абсурдности, которая еще больше погружает подспудный гротескный мир в хаос.

Мечеть – единственное место, которое произвело впечатление на главного героя, находится на природе, вне города, вне его гротескной структуры. Огромное здание, вмещавшее в себя до двухсот тысяч человек, возбуждало в людях «чувства страха и тревоги, надежды и уверенности», «мечеть была уголком отдыха от мирской суеты» [6]. Находящаяся вне зоны гротеска мечеть является своеобразной аллегорией на положение религии в современном татарском обществе; религия отделена от светской жизни, лишена предрассудков и служит лишь для духовного просветления, она не диктует людям правила и не определяет их образ жизни.

Мотив всеобщего осмеяния главного персонажа постоянно присутствует в произведении. Иногда осмеяние переходит в намеренное издевательство над героем. Делая что-либо не так, как принято в этом обществе, Фатхуллу неизбежно будет осмеян своей семьёй, когда попытается петь, танцевать, носить шляпу на манер тибетейки. В повести муллы Фатхуллы и его семья – максимальное гротескное обобщение, в котором представлены два «спорящих» друг с другом полюса – духовенство и современное общество. Оба образа – образ семьи и образ муллы – в некоторой степени вызывают недоумение и отталкивание. Казалось бы, семье, действительно любящей своего деда, стоило бы более внимательно отнестись к его прошлому, помочь ему адаптироваться к современному изменившемуся миру, но, напротив, функция семьи заключается только в том, чтобы вытащить муллу с того света, прилюдно осмеять и унижить старые порядки, доказав тем самым, что современный жизненный уклад – это идеальное общество. Автор действительно стремится к изображению идеального современного мира, своеобразной утопии. Но, несмотря на это, герои этого произведения – сын муллы и его семья – далеко не идеальны. В них меньше человеческого, чем в Фатхулле: у них нет слабостей, они схематичны и однобоки.

На фоне всеобщей идиллии главный герой выглядит жалким и никчёмным, неприспособленным к такой жизни, о чём свидетельствует его цензурная брань, нелепый внешний вид и глупые мысли о предшествующем конце света. На протяжении всего повествования подчеркивается неуместность героя в новом мире. Он сравнивает происходящее с продолжительным сном, что только подтверждает иллюзорность незыблемости традиций, от которых он постоянно отстает, поскольку верен религии лишь формально.

Изменения в гротескном мире приводят к постепенной «истёртости» героев и событий, что, в конечном счёте, ведёт к их полному исчезновению. Мир гротеска бесконечно развивается и не предполагает нахождения какого-либо логичного выхода. Так, в «Истории одного города» Глупов перестаёт существовать вообще, в повести «Фатхуллу хазрет» герой самоуничтожается, так как его искоренение в современном обществе – это лишь вопрос времени.

Как и в «Истории одного города» М.Е. Салтыкова-Щедрина, гротеск в повести Ф.Амирхана присутствует в пространственно – временной структуре и проявляется на сюжетном уровне и на уровне образов героев, сочетаясь с фантастикой. Функции фантастики в обоих произведениях сходны: и в том и в другом случае она необходима для столкновения двух противоположных начал – прошлого и будущего, истории и реальности. Противоположные начала, сталкиваясь, ведут к постепенному разрушению гротескного мира. Фантастика призвана также показать разрушающую, пугающую сущность человека. Угрюм-Бурчеев, к примеру, был потенциально опасен для Глупова, как существо, желающее уравнивать всё, а Фатхуллу хазрет опасен для современности, поскольку его поведение вызывает негативный социальный отклик.

Наряду с фантастикой, гротеск сочетается в произведениях с комическим, что позволяет говорить о синтетическом характере этого явления. Функция комического реализуется через образы героев, их речь и абсурдные ситуации, создаваемые по ходу повествования. О недалёкости Фатхуллы свидетельствует его речь, насыщенная словами-паразитами, такими, как: сказать к примеру, допустим и т.д. Образы героев – градоначальников, показанных не живыми существами, а бездушными машинами из «Истории одного города», комичны и страшны по своей природе. Комическое представляется здесь безобразным, несуразным и пугающим. Здесь проявляется высокое начало гротеска как эстетической категории, способной отражать не только низкую комичку, но и явления высшего порядка.

Итак, коды гротескной поэтики проявляются на всех уровнях художественной системы рассматриваемых произведений: в образной системе, конфликтной и композиционной организации произведения, запечатленных в тексте, жанровой нестабильности, особом типе героя, – и предстают в качестве универсальных кодов, с помощью которых происходит осмысление писателями мира, человека, его бытия, культуры, истории и т.д.

Таким образом, гротеск может быть определен как категория сопоставительной поэтики, поскольку представляет собой универсальный принцип изображения действительности, который используют писатели, принадлежащих разным национальным литературам, и особую форму художественного мировидения, организующего поэтику произведения. Гротескные коды в структуре произведения реализовывают следующие функции: создают пародийный образ мира; позволяют провести параллели между несовместимыми реальностями, сталкивая их в различных ситуациях; вводят в повествование нить абсурдности, что повергает гротескный мир в хаос; позволяют автору создать особую неоднородную реальность; выстраивают образ субъекта на переходе границ между разными сознаниями.

Список литературы.

- 1) Манн Ю.В. Поэтика Гоголя. М.: Художественная литература. 1988. С. 18.
- 2) Бабенко А.И. Формирование поэтики гротеска в отечественной драматургии второй половины XIX в.: Дисс. ... канд. фил.наук. М. 2014. С. 6
- 3) Васильева М.Г. Гоголь Н.В. в творческом сознании Булгакова М.А.: Автореф.дисс....канд.фил.наук. Томск. 2005. С. 3.
- 4) Загидуллина Д.Ф. Модернизм в татарской литературе первой трети XX века. Казань: Татар. кн. изд-во. 2013. 207 с.
- 5) Ибрагимова Л.И. Модернизм в татарской и русской прозе 1900–1920-х гг.: проблемы поэтики: Автореф. дисс....канд. фил.наук. Казань. 2014. С. 23.
- 6) Амирхан Ф. На перепутье. Рассказы и повести. Казань: Татар. кн. изд-во. 1979. С. 158.

ИЗМЕНЕНИЕ ОБРАЗА ВРАГА В СОВЕТСКОМ И РОССИЙСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТ «ПРАВДА» И «ИЗВЕСТИЯ»)

Сафиуллина А.И.

Научный руководитель – асс. Гизатуллина А.Р.

У любого сильного государства всегда были, есть и будут враги. Таковым являлся и Союз Советских Социалистических Республик, который был одной из сильнейших держав в мире с 1945 по 1991 гг. Его достаточно агрессивная политика, внутрисоюзные конфликты и репрессии, участие и победа во Второй мировой войне и противостояние с другой сильнейшей державой – Соединенными Штатами Америки – породили большое количество врагов и недоброжелателей. Это противостояние требовало отражения в советской пропаганде: воспроизводство образа врага стало функцией всех СМИ, институтов просвещения и т.д.

Объектом нашего исследования являются выпуски газеты «Правда» – главного печатного органа СССР – в период с 1917 по 1991 гг., а также номера газеты «Известия» (которая является независимым аналитическим печатным источником) с 1991 по 2015 гг.

Материалом исследования послужили статьи вышеупомянутых газет, в которых был представлен образ врага – внутрисоюзного и внешнегосударственного.

Предметом нашего исследования на данном этапе выступают языковые средства, с помощью которых газета «Правда» создавала образ противника.

В советской пропаганде и агитации наиболее активно использовались побудительная и идеологическая функции. Эти функции использовались и при формировании образа врага. Также необходимо отметить, что формирование образа врага связано с такой чертой тоталитарного дискурса, как четкое деление на «СВОИХ» и «ЧУЖИХ».

Новизна данной работы состоит в обращении к образу врага на материале вышеназванных изданий (ввиду недостаточной изученности образа врага и отсутствия работ по полному анализу образа

врага в советском дискурсе с 1917 по 1991 гг., а также в современном российском политическом дискурсе с 1991 по 2015 гг.).

Целью данного исследования является исследование и описание языковых средств, участвовавших в создании образа противника в разные периоды существования СССР для того, чтобы в будущем сделать более обобщающие выводы о характеристиках, принципах выстраивания оппозиции «СВОИ – ЧУЖИЕ» в СССР и современной России.

Цель и задачи определили использование в работе описательного метода, метода метафорического моделирования, стилистического анализа текста.

За основу нами была взята периодизация Э.В. Будаева и А.П. Чудинова, которую они предложили в своей работе «Лингвистическая советология» [1, с. 15]:

1. Период становления СССР (1917-1941 гг.).
2. Период Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.).
3. Период «холодной войны» (1945-1962 гг.; 1979-1987 гг.).
4. Период разрядки международной напряженности (1962-1979 гг.).
5. Период «перестройки» и «нового политического мышления» М.С. Горбачева (1987-1991 гг.).
6. Современный российский период (1991-2015 гг.).

Актуальность исследования обусловлена тем, что сейчас в политической лингвистике, а именно в лингвистической советологии, происходит переосмысление образа врага в советском дискурсе. А также тем, что категория «СВОИ-ЧУЖИЕ» является актуальной для современного российского политического дискурса. Авторы этой работы интересуют изменения образа врага в разные периоды развития СССР и современной России.

За каждый период было просмотрено шесть номеров газеты «Правда» (а с 1991 по 2015 гг. – шесть номеров газеты «Известия»). Также мы посчитали целесообразным разделить каждый период на три подпериода, чтобы проследить возможную динамику в употреблении языковых средств.

В период становления СССР (1917-1941 гг.) образу *внутригосударственного врага* уделялось больше внимания, т.к. этот период характеризуется сложной внутренней ситуацией: образование нового государства, коллективизация, индустриализация и годы жестоких репрессий осложняли жизнь населения. Поэтому на этом этапе все силы государственного аппарата и аппарата СМИ были брошены на уничтожение *внутригосударственных противников* социалистической власти.

Образ врага в этом периоде создается с помощью тропов:

- метафора (метафора инородных тел, возбудителей болезней, насекомых-паразитов: *расстрелять вредителей* [2, с. 4]; зооморфная метафора: *печать разных уток и вообще всякой дичи* [2, с. 3] и т.д.);

- эпитеты с яркой эмоциональной окрашенностью (*кровавая работа* [2, с. 3]; *циничная комедия* [2, с. 4]).

Также советской печатью активно используются оценочные средства, т.е. разговорная лексика (*брехня* [2, с. 3] и оценочная лексика (*монархист-анархист* [2, с. 2]). На наш взгляд, они употребляются с целью создания видимой неформальности общения с читателем.

Второй выделенный нами период – период Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.). Для этого этапа характерно отсутствие *внутригосударственного врага*. Это обусловлено тем, что перед СССР стояла глобальная задача – победить «коричневую чуму», и все силы страны были брошены на борьбу с ней.

Образ *внешнегосударственного врага* создается также, как и в предыдущем периоде, с помощью:

- метафор (зооморфная метафора: *фашистские кровавые собаки* [3, с. 1]; антропоморфная метафора: *палачи латышского народа* [3, с. 1]);

- эпитетов (*ненавистные фашисты* [3, с. 4]; *чудовищные преступления* [3, с. 4]);

- оценочных средств (*немецкие злодеи* [3, с. 4]; *клика реакционных польских эмигрантов* [3, с. 4]).

Все перечисленные языковые средства призваны пробудить в воюющем народе ненависть по отношению к фашистскому захватчику.

Третий интересующий нас период – период «холодной войны» (1945-1962 гг.; 1979-1987 гг.). Главная содержательная характеристика этого времени – противостояние двух сверхдержав и их союзников: США и СССР.

Образ *внутригосударственного врага* строится на основе нижеперечисленных языковых средств усиления выразительности:

- разговорная лексика (*ветхая идейка* [4]; *литературный торгаш* [4]);

- эпитеты (*прожжённый националист и космополит* [4]; *лживые сказки* [5, с. 12]).

С их помощью советская печать стремится опорочить движение космополитизма, прервать культурную связь СССР с Западом.

Образ *внешнегосударственного врага* обусловлен состоянием холодной войны между СССР и США. Для его создания в газете «Правда» используются следующие средства:

- метафоры (метафора гниения и разложения: *тлетворное влияние Запада* [6]; антропоморфная метафора: *душителю народов* [6]);
- эпитеты (*закулисные переговоры* [4]; *продажная буржуазная печать* [5, с. 12]);
- ирония (*гитлеровские «стратегии»* [5, с. 12]);
- оценочные средства (*колонизаторы распоясались* [6, с. 5]; *американская военщина* [6, с. 4]);
- фразеологизмы (*клеймить позором* [5, с. 4]; *пушечное мясо* [5, с. 12]).

Четвертый рассматриваемый нами период – период разрядки международной напряженности (1962-1979 гг.). Этот период характеризуется более пристальным вниманием к *внешнегосударственному врагу*, нежели к *внутригосударственному*. Если образ внешнего врага – американско-английского, немецкого – стабилизировался и сохранился до середины 80-х гг., то образ внутреннего врага начал исчезать из общественного сознания. Это говорит о последствиях хрущевской «оттепели».

Образ *внешнегосударственного врага* создается с помощью:

- метафор (артефактная метафора: *тайные пружины «грязной войны»* [7, с. 5]; зооморфная метафора: *драконовский закон* [7, с. 5]);
- эпитетов (*темные дела* [7, с. 1]; *раскольническая деятельность* [8, с. 5]);
- оценочных средств (*варварские бомбардировки* [7, с. 3]; *американская агрессия* [8, с. 5]).

Эти языковые средства обладают оценочностью и эмоциональной окрашенностью, которые порождают отрицательные чувства и заставляют верить в правоту действий советского государства.

Следующий период получил название «перестройки» и «нового политического мышления М.С.Горбачева» (1987-1991 гг.). Последний лидер СССР провозгласил «социалистический плюрализм» и «приоритет общечеловеческих ценностей над классовыми». С этого момента идеологическое и военно-политическое противостояние начало быстро терять остроту.

Как следствие, это отразилось и на органах СМИ, а в частности на газете «Правда». *Образ врага*, воспроизводившийся по инерции, скоро совсем исчез со страниц этого издания, т.к. произошла смена интересов руководства страны и его населения.

Последний период, рассмотренный нами, **современный российский период (1991-2013 гг.).** Мы посчитали целесообразным исследовать газету «Известия», поскольку она признается одним из самых цитируемых независимых информационных источников в России и т.к. газета «Правда» стала печатным органом оппозиционной по отношению к официальной власти партии КПРФ.

В первом подпериоде образ внешнегосударственного врага практически отсутствует, а для создания образа внутреннего врага использовались номинации, использовавшиеся в советском политическом дискурсе. В следующие подпериоды ситуация меняется: появляется внешнегосударственный враг в лице США и Восточных стран, внутренним же врагом становятся криминальные группировки, торговцы наркотиками, чиновники и террористы. Также следует отметить, что в связи со сменой политического режима и появлением разных политических партий образ врага стал более разносторонним, т.к. у официальной власти появилась законная оппозиция.

Меняются и языковые средства, с помощью которых создается образ врага: они стали более разнообразными, интересными. Это:

- разнообразные цитаты из произведений, отсылки к культурным явлениям, цитирование всем известных прецедентных текстов или ссылка на них, афоризмы или лозунговые фразы (*множество осмелевших премудрых пескарей* [9]; *Союз нерушимый канул в лету* [9]; *мертвые души капитана Берухина* [10]);
- фразеологизмы (*ЦРУ выстлало красный ковер для контрабандистов* [11]);
- оценочные средства (*брежневская клика* [9]; *тоталитарная рутинка и скверна* [9]; в том числе и церковно-религиозная лексика (*тризна по эпохе несостоявшихся надежд* [9]));

А также различные тропы:

- метафоры (артефактная метафора: *КПСС – внеправовой механизм* [9], антропоморфная метафора: *призрак ответственности* [9]);
- эпитеты (*кровавый день календаря* [9]; *зубодрильные цитаты* [11]);
- сарказм (*прогрессивно мыслящим издателям пришлось бы попотеть, похлопотать, а это подчас так противно просвещенной натуре* [11]).

Необходимо отметить и употребление таких средств как каламбур, оксюморон, риторические вопросы и восклицания. Они активно участвовали в создании претерпевающего изменения образа противника, формируемого в газете «Известия».

Все вышеперечисленное говорит о переменах, который произошли в стране после распада СССР. Последний период характеризуется двунаправленностью: с одной стороны, в нем присутствуют реалии советского дискурса, а с другой стороны, идет поиск новых форм и средств, способных отразить сегодняшнюю действительность. Эти черты составляют современный российский политический дискурс.

Подводя итог, можно сказать, что образ врага (как выразитель категории «ЧУЖИХ») в газете «Правда» и газете «Известия» в разные периоды претерпевал изменения. Это было обусловлено различными социальными и политическими задачами власти СССР, а позже – России.

Список литературы.

- 1) Будаев Э.В., Чудинов А.П. Лингвистическая советология. М.: Флинта: Наука.2009. 274 с.
- 2) Правда. 1930. № 329. С.2-4.
- 3) Правда. 1945. № 81. С.1-4.
- 4) Правда. 1947. № 82. С.3.
- 5) Правда. 1949. № 355. С.12.
- 6) Правда. 1960. № 255. С.4.
- 7) Правда. 1967. № 125. С.1-5.
- 8) Правда. 1973. № 250. С.3-5.
- 9) Известия. 1992. № 152. С.3.
- 10) Известия. 2000. № 186. С.3.
- 11) Известия. 1996. № 121. С.3.

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ВОПРОСА-ПЕРЕСПРОСА В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Сахабиева К.Р.

Научный руководитель – доц. Депутатова Н.А.

Процесс информатизации социальной жизни общества и глобализация стимулируют научное сообщество более детально изучать феномен коммуникации во всех её проявлениях. В последнее время усилился интерес исследователей к одному из важнейших аспектов коммуникации – способам воздействия говорящего на слушателя, и, соответственно, инструментам воздействия. Одним из подобных инструментов, позволяющих участникам коммуникативного процесса управлять ходом интеракции, является особый вид реплик-реакций – вопрос-переспрос.

Под вопросом-переспросом исследователи понимают особый вид ответных реплик, который «является реакцией на предшествующее высказывание, из которого происходит заимствование слов, и появление которого обусловлено разного рода экстралингвистическими факторами» [1, с. 67]. В англистике за подобными репликами-реакциями закрепились термины «цитатные вопросы», «реплики-переспросы», «предложения-эхо», «металингвистические вопросы», а также «вопросительные реплики-повторы» [1, с. 55]:

- I want you to stay here.
- You want me to stay here?
- Yes, I want you to stay [2, с. 40].

Данный вид ответных реплик привлекал и привлекает внимание многих российских и зарубежных ученых. Так, исследованию структурных особенностей вопроса - переспроса посвящены работы Р. Арштейна, Д.Л.М. Болинджера, Д. Брчаковой, О.И. Москальской, Ю. Судо, Н.Ю. Шведовой, и др.

Вопрос-переспрос рассматривается как реплика-реакция, которая может реализовать различные оттенки модальности, представляя собой переспрос (как на уровне слова, так и целого предложения) о содержании предшествующего высказывания, равно как и о содержащейся в реплике-стимуле мысли, которая по каким-либо причинам не была должным образом воспринята адресатом

или стала причиной эмоциональной реакции адресата, передавая различные оттенки смысла: удивление, возмущение, иронию, сарказм, недоверие, сомнение и т.д.:

- Are you a schoolteacher?
- Schoolteacher? No [3, с. 105].

Вопрос-переспрос как реактивная реплика в процессе речевой интеракции в англоязычном диалогическом единстве выполняет две основные функции: информативно-мотивационную и манипулятивную. В диалогических единствах, в которых появление вопроса-переспроса обусловлено дефицитом знания реплики-стимула, вопрос-переспрос направлен на устранение информационной недостаточности [2, р. 325].

Важным наблюдением является тот факт, что вопрос-переспрос способен образовывать речевой комплекс, состоящий из, собственно, восклицательной реплики-переспроса и сопровождающих его высказываний. В речевом комплексе такого рода первый активизирует прагматическую функцию, а второй – информативную [3, с. 236].

Необходимо также отметить, что по сравнению с вопросно-ответными парами диалогические единства, в которых в качестве реплики-стимула выступают повествовательные предложения, выражающие бесконечно варьирующееся содержание сообщения, характеризуются в большинстве своем весьма низкой предсказуемостью или абсолютной непредсказуемостью порождения лингвистических форм ответных реплик [4, с. 23]. На одну и ту же реплику-стимул можно ожидать огромное множество ответов. Например:

- I just got... things settled, you know, today.
- Today? Really? That is a surprise. I assumed...
- What did you assume? When did you assume? [7, с. 87].

Данный вид реплик-реакций обладает значительным воздейственным потенциалом. Благодаря своему воздейственному потенциалу, вопрос-переспрос способствует реализации коммуникативных намерений отправителя сообщения в целом наборе коммуникативных ситуаций. Прагматическая направленность данного вида ответных реплик проявляется в его способности устранять информационные лакуны и использоваться в качестве средства манипуляции [5, с. 150].

- I gave flowers to Ann.
- You gave what to Ann? [3, с. 74].

Способность вопроса-переспроса реализовывать данные функции позволяет коммуникантам достигать положительного эффекта речевого воздействия, будь то стремление к взаимодействию и продуктивному продолжению коммуникации, или управление ходом коммуникации в соответствии со скрытыми намерениями и направленное на достижение поставленных адресатом целей, отличных от намерений собеседника [6, с. 101], [7, с. 99].

Вопрос-переспрос, как один из видов ответной реплики, обладает некоторыми структурными и стилистическими особенностями.

В структурном отношении реплики-переспросы могут представлять полное или частичное повторение инициальной реплики, а также её продолжение:

- You're talking like a crazy man
- Like a crazy man? How astute [11, с. 30].

Следующей особенностью вопроса-переспроса является их способность повторять любой тип высказывания, то есть в качестве инициальной реплики могут выступать повествовательные, вопросительные и восклицательные структуры.

- Not very long, I'm afraid.
- Not very long, you're afraid? [11, с. 122].

Построение вопросов-переспросов не соответствует нормам, предписываемым грамматикой, и в данном типе вопросительных реплик-реакций нарушен типичный для вопроса порядок слов. Данный вид реплик может включать в себя *wh*-компонент, замещающий ту часть высказывания, которая требует повторения или уточнения:

- I just take the train from platform *nine and three-quarters* at eleven o'clock.
- Platform *what*?
- *Nine and three-quarters*. (J.K. Rowling – Harry Potter and the Sorcerer's Stone) [12, с. 101].

В данном диалогическом единстве вторая реплика представлена вопросом-переспросом, которая акцентирует внимание адресанта на том элементе инициальной реплики, который необходимо разъяснить.

Наблюдается также нетипичное с точки зрения грамматики расположение артикля, как в следующих примерах:

- I'd like to see a great Muggle like you stop him.
- *A what?* (J.K. Rowling – Harry Potter and the Sorcerer's Stone) [12, с. 64].
- This didn't have quite the effect she'd expected.
- *The what?* (J.K. Rowling – Harry Potter and the Sorcerer's Stone) [12, с. 231].

Более того, вопросительное слово *what* может замещать не только все слово, требующее повтора, но и его часть. Например:

- He voiced a querimony ['kwɛrɪmənɪ].
- He voiced a *whatimony*? [5, с. 238].

Следующей особенностью вопросительных реплик-повторов является то, что данный вид реплик-реакций часто может быть интерпретирован только благодаря инициальной реплике, без которой смысл высказывания неясен:

- Believe he wrote something...here somewhere...
- Yes? I missed that. Just a moment (K. Kesey – One flew over the cuckoo's nest) [11, с. 21].

Кроме рассмотренных выше свойств вопросительных ответных реплик-переспросов, большой интерес вызывает изучение причин возникновения данного вида ответных реплик.

Вопросительные реплики-реакции данного вида возникают вследствие того, что адресат не слышал или не понял сказанное собеседником и желает получить сведения, которые позволят устранить возникшее непонимание:

- That's habisphere.
- Habisphere?
- Yeah, get it? Because it's not a whole sphere, it's only habi-sphere (D. Brown – Deception point) [2, с. 208].

Кроме того, появление вопросительных реплик-переспросов может быть обусловлено невнятным произношением, неправильной артикуляцией или ударением, особенностями диалекта, на котором говорит отправитель сообщения, а также наличием грамматических ошибок в речи адресанта.

- We trapped two mongeese.
- You trapped two mongeese? You mean 'mongooses'.
- I love [luv] my wife (pronunciation of Northern England)
- You love [luv] your wife? I love [lav] my wife [2, с. 40].

Вопросительные реплики-переспросы могут быть вызваны неправильным с точки зрения адресата смысловым ударением:

«– *I don't like to swallow something without knowing what it is, neither. How do I know this isn't one of those funny pills that makes me something I'm not?*

- *Don't get upset, Mr Taber*
- *Upset?»* [11, с. 117].

В данной коммуникативной ситуации адресат при помощи реплики-повтора обращает внимание собеседника на слово *Upset*, которое, с точки зрения адресата, неуместно в данном случае, так как оно не отражает всей серьёзности момента.

В приведенных ниже примерах вопрос-переспрос вызван несогласием адресата с тем, на чём акцентируется внимание в инициальной реплике:

- «– *Is he a bit mad?*
- *Mad? He's a genius! Best wizard in the world!»* [12, с. 135].
- «– *She even stopped smoking.*
- *She stopped smoking? She has never smoked»* [13, с. 325].

(адресат акцентирует внимание на ложности сообщения собеседника).

Вопрос-переспрос также может использоваться коммуникантами для того, чтобы показать собеседнику свое недоверие по отношению к тому, о чем сообщается в реплике-стимуле:

- «– *I saw there was this iron bolt through the jawbone like daddy used to have.*
- *Your father has an iron bolt through his jawbone?»* [11, с. 51].

Еще одной основной причиной возникновения вопроса-переспроса является стремление адресата манипулировать собеседником, либо желание адресата уйти от ответа, сменить тему разговора:

- «– *Man, what they got going on in there?*
- *In there?»* [11, с. 83].

Понять, что вызвало у адресата те или иные эмоции и стимулировало появление вопроса-переспроса, помогают дополнительные высказывания, часто сопровождающие вопрос-переспрос и образующие с ним речевой комплекс:

- «– *You can't run around here – in a towel!*

– *No? Towels against ward policy too?*» [11, с. 44].

Таким образом, вопрос-переспрос является не только обязательным повторением предыдущей реплики, но и логическим развитием мысли, обусловленное той или иной коммуникативной ситуацией.

Подводя итог изложенному, можно сделать вывод, что вопрос-переспрос, является эффективным средством воздействия говорящего на слушающего, позволяющим управлять ходом коммуникации в необходимом коммуникантам направлении, а также дающим возможность участникам коммуникации меняться лидирующими позициями для достижения поставленных целей. Данный вид вопросительных ответных реплик помогает избежать невыгодного продолжения коммуникации или неприятной темы разговора. Кроме того, яркая эмоциональная окрашенность восклицательных реплик-повторов, используемых в данной функции, способствует достижению положительного результата манипулятивного воздействия в ситуативных контекстах, характеризующихся высокой степенью сложности воздействия на объект манипуляции в связи с присущими ему качествами или условиями обстановки воздействия.

Список литературы.

- 1) Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл: Логико- семантические проблемы. М.: Едиториал УРСС. 2003. 383 с.
- 2) Brown D. Deception point. NY: Washington Square Press. 2005. 464 p.
- 3) Burns B. The Dark part of me. London: Atlantic Books. 2006. 297 p.
- 4) Carston R. Metalinguistic negation and echoic use // Working papers in Linguistics № 6. London.: UCL. 1994. P. 321-339.
- 5) Валгина Н.С. Теория текста: учебное пособие. М.: Логос. 2004. 280 с.
- 6) Плеханова Т.Ф. Дискурс-анализ текста. Минск: ТетраСистемс. 2010. 368 с.
- 7) Meyer S. Breaking Dawn. Detroit: Gale Group. 2010. 959 p.
- 8) Sobin N. On the syntax of English echo questions // Lingua № 81. NY.: Elsevier 1990. P. 141-167.
- 9) Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация. М.: ИНФРА-М. 2003. 272 с.
- 10) Arstein R. A focus semantics for echo-questions // Workshop on Information Structure in Context. Berlin: A. Riester eds. P. 98-107.
- 11) Kesey K. One flew over the cuckoo's nest. London: Penguin Books. 1999. 144 p.
- 12) Rowling J.K. Harry Potter and and the Sorcerer's Stone. NY: Scholastic publishing. 1999. 320 p.
- 13) Koomson D. My best friend's gir. London: Time Warner Books. 2006. 437 p.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЖАНРОВЫХ МОДЕЛЕЙ В «КРУТОМ МАРШРУТЕ» Е. ГИНЗБУРГ

Севастьянова А.А.

Научный руководитель – доц. Бреева Т.Н.

Non-fiction как жанр является вопросом спорным, не имеющим в наше время однозначного ответа. С.А. Бозрикова заявляет, что роман нон-фикшн представляет собой нарратив, в основе которого лежат факты о реально произошедших событиях, которые используются с применением драматических приемов. В свою очередь Алексей Варламов снижает требования к данному жанру, говоря о том, что нон-фикшн предполагает задушевный разговор с читателем с известной долей искренности. Предпочтение стоит отдать формулировке Н.Б. Ивановой, утверждающей, что «*Non-fiction есть все, что не fiction, но остающееся в пределах художественного письма...*» [1] (Перед читателями лежит не просто биография, но и роман, который на строгую документальность претендовать не будет).

Одним из ярких образцов романа нон-фикшн становится «Крутой маршрут» Е. Гинзбург, повествующий о судьбе самой писательницы, попавшей в волну репрессий 1937 г. При этом «Крутой маршрут» не является полным воплощением «новой прозы», заявленной Шаламовым; это не документ, лишенный «*всяческих украшений*» и «*заимствований из живописи*» [2]. Вместе с тем романский формат выдержан в произведении также не полностью, скорее перед нами синтез романной и документальной конструкций: плод трудов профессионального филолога и репрессированной, прошедшей Колыму.

Как следствие этого одним из важным вопросов является проблема авторского позиционирования. Автор «КМ» разделяется на две части: Повествователь, выстраивающий текст по хронологической последовательности, и героиня Евгения Гинзбург, ограниченная опытом проживаемого дня, характеризующимся сиюминутностью, мгновенностью. На протяжении повествования эти части соотносятся неравномерно. Повествователь берет на себя функцию создания исторического фона, в который вписывает существование своей героини. Роман начинается словами: «Тридцать седьмой год начался, по сути дела, с конца 1934-го. Точнее, с первого декабря 1934-го» [3]. Вышеуказанная дата, дата убийства Сергея Мироновича Кирова, знаменует собой хронологическую точку отсчёта «КМ». Однако настоящий тридцать седьмой год наступает только в восьмой главе (Настал тридцать седьмой). Автор называет его «тридцать проклятый год». В первые семь глав автор умещает временной промежуток в три года. В эти главы укладывается общая картина происходящего в кругах партийных деятелей Казани, куда входят автор и её муж. Указанные главы формально не являются документом, но предельно документальны; факты, указываемые в них – достоверны, их легко проверить.

Первая часть «КМ» характеризуется полярностью позиций повествователя и героини. Проявляется это и на хронологическом уровне; в тексте встречается ситуация одновременного существования повествователя в двух временных точках: первая – в событиях, описываемых в момент времени в «Маршруте», вторая – в будущем, в котором непосредственно пишется «Крутой Маршрут».

С пятнадцатого февраля по апрель тысяча девятьсот тридцать седьмого длился срок заключения Гинзбург в доме на Чёрном озере. Non-fiction части, посвящённой этому пребыванию, проявляется в деталях описания внутренней структуры самого здания, в виде имён следователей, проводивших дело Гинзбург. Автор в данном случае занимает место аналитика, объясняя складывающуюся ситуацию. Таким образом, читатель может знать о результате допроса героини задолго до конца допроса героини. Для самой героини время течет по иным законам. В соответствии с её психологическим состоянием временные рамки могут расширяться, или наоборот сжиматься. Пятнадцать дней заключения растягиваются в десяток глав, читатель видит пошаговый распорядок героини, может проследить, чем была занята каждая минута. По схожему сценарию строится повествование о заключении в Ярославской тюрьме. Ощущается достоверность проживания каждого момента времени героиней. Замкнутость времени в повествовании сопровождается и своеобразным замкнутым пространством, в котором пребывает героиня: «*Решетки... Доски... Мир закрыт. Но, оказывается, вот она, крохотная щель в этот мир. Между второй и третьей доской просвет примерно в палец шириной*» [3]. Подобного рода монологи иллюстрируют субъективность, ассоциативность и эмоциональность повествования, что свойственно жанру non-fiction. Благодаря этому текст отражает общий замысел произведения, раскрывает читателю индивидуально-авторские искания, их реализацию.

Одновременно в Ярославских главах начинает активизироваться романная модель повествования. Мы можем наблюдать ситуацию отчуждения героини от внешнего мира и от исторического процесса. Обуславливается это в том числе и физической изоляцией героини, новости приходят в тюрьму через газету «Северный рабочий», однако она больше служит средством демонстрации абсурда, творящегося в политике партии. Этот процесс приводит к углублению психологического образа героини. Осмысление идёт через широкую книжную метафорику. В частности, отождествление героиней себя с княжной Таракановой и графом Монте-Кристо, наречение надзирателей кличками (Святой Георгий, Пышка, Коршунидзе – урождённый Гадиашвили).

Пространство тюрьмы героиня и повествователь ощущают по-разному, в соответствии с положением каждого: наделенного опытом повествователя, и героини, имеющей минутный опыт. Проживание героиней происходящего характеризуется сосредоточенностью на внутреннем Я. Это видно и из внутренних монологов, и из воспоминаний о семье, проигрывание вариантов собственной судьбы. Переживание исторического плана повествователем идет параллельно с переживаниями героини. Сосредоточенность на «внешнем мире», осведомленность о происходящем за стенами тюрем и в стране в целом.

Вторая часть романа полностью посвящена нахождению героини в ИТЛ (исправительно-трудовых лагерях). Явно прослеживается мотив дороги героини: отправка по этапу, прибытие в Нагаево, распределение по лагерям, смена лагерей. Также возникает ряд отрицательных образов, связанных с начальниками различных отделений.

Помимо этого вторая часть характеризуется ещё большим разрывом дистанции между героиней и повествователем. Повествователь уже не предстает перед читателем, пошагово анализируя и разъясняя складывающуюся ситуацию. Теперь его комментарии имеют больше вставочный характер.

Однако вставки эти несут в себе преимущественно освещение дальнейших судеб персонажей. Сами по себе на развитие сюжета или судьбы героини они не влияют. Гинзбург сознательно формирует ситуацию, в которой героиня не знает, как сложится жизнь.

Немало можно сказать о достоверности некоторого представленного автором материала. Щедрую почву для рассуждений дает книга Б.Н. Лесняка «Я к вам пришёл!» Сам Борис Лесняк состоял в должности фельдшера в Беличьей, больнице Севлага, в то время как там находилась Евгения Гинзбург. В своей книге Лесняк отвёл Гинзбург целую одноименную главу. В ней Лесняк предает критике те эпизоды «Крутого маршрута», в которых Гинзбург рассказывает о своём пребывании в Беличьей. В них он находит неточности относительно нескольких аспектов. Во-первых – время пребывания Гинзбург в больнице: не пять месяцев, как заявлено в «Маршруте», а полтора или два года. Во-вторых, внешний вид больницы. В «Крутом маршруте» больница описывается: «...на первый взгляд усадьба центральной больницы Севлага – Беличье – воспринималась как дом отдыха или санаторий. Дорожки между строениями были расчищены и посыпаны гравием... Два двухэтажных корпуса ослепили меня своим материковским видом...» [3].

В свою очередь Борис Лесняк, проработавший указанном здравпункте около трёх лет, указывает, что данное описание недостоверно: «Стояла больница не на взгорье, а на болотистом месте. Летом ходить можно было только по насыпанным и утрамбованным дорожкам. [...] Как могли ослепить Е. С. «два двухэтажных корпуса», когда на Беличьей никогда двухэтажных строений не было!» [4].

Также Лесняк отрицает наличие на Беличьей морга, где хозяйствовали уголовники, и туберкулёзного отделения, рядом с которым, якобы, была расположена комнатка Гинзбург. Это только значительные расхождения сюжета романа с действительностью, Лесняк же приводит большее количество фактических искажений.

В рамках данного исследования все эти факты подтверждают отдаление «КМ» от non-fiction и приближение его к романной модели повествования. Заметим ещё раз, что расхождение действительности с сюжетом вносило в роман драматические нотки, прибавляло героине испытаний, которые было необходимо преодолеть, прежде чем прийти к заветному освобождению.

А. Тесля заявляет, что «...автор документальной прозы сознательно создает текст, претендующий на НЕхудожественность – и находится по отношению к художественной в положении одновременного отталкивания и сближения» [5]. Картина, описываемая Теслей, отображается в «Крутом маршруте» в меньшей степени, нежели в тех же «Колымских рассказах». Нет документальной «сухости» и беспристрастности. Напротив, автор использует множественные приемы для передачи своего отношения к текущей ситуации. Для этого, помимо средств выразительности используются и вставки стихотворных произведений, и цитаты из литературных трудов. Чугунова Н.Ю. в своей работе «Языковая структура образа рассказчика в жанре non-fiction» отмечает, что проявление подобного рода межтекстовых связей – одна из характерных черт вышеупомянутого жанра [6].

Освещенные в данном исследовании аспекты иллюстрируют взаимодействие жанровых моделей в «Крутом маршруте».

Список литературы.

- 1) Иванова Н.Б. По ту сторону вымысла // «Знамя». 2005. № 11. С. 58.
- 2) Шаламов. В.Т. Неопубликованные заметки и письма // Вопросы литературы. 1989. № 5. С. 241.
- 3) Гинзбург Е.С. Крутой Маршрут. М.: АСТ. Астрель. 2008. 425 с.
- 4) Лесняк Б.Н. Я к вам пришел! Магадан: МАОБТИ. 1998. 296 с.
- 5) Тесля А. Документальная проза: проблема и история жанров // Ученые заметки ТОГУ. 2012. Том 3. № 1. С. 7-17.
- 6) Чугунова Н.Ю. Языковая структура образа рассказчика в жанре non-fiction. Чита. 2011. 159 с.

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА СЛОВА MEETING НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Смирнова М.А., Шуганова Ф.Ф.

Научный руководитель – проф. Солнышкина М.И.

Основной единицей перевода считается слово. Большинство слов являются многозначными, и каждому слову исходного языка в той или иной степени соответствуют множество слов языка перевода, значения которых часто противоположны друг другу.

В этом заключается сложность перевода многозначного слова **meeting**: круг значений слова **meeting** английского и русского языков не может совпадать.

Коммуникативное изучение многозначного слова **meeting** показывает, что выявление определенного значения реализуется с помощью лексической сочетаемости, контекста или условий определенного коммуникативного акта.

Чтобы перевести многозначное слово **meeting**, следует сначала определить нужное значение, а затем найти подходящее для данного контекста вариантное соответствие.

Данная статья посвящена переводу слова **meeting** с помощью лексической сочетаемости с прилагательными в препозиции, которые строят устойчивые сочетания.

Слово **meeting** является многозначным. При переводе ему присущи следующие лексико-семантические варианты, зафиксированные словарями (МС, АВВУУ): (ЛСВ1¹) заседание / собрание / совещание, (ЛСВ2) встреча, (ЛСВ3) соревнование, (ЛСВ4) пересечение, (ЛСВ5) богослужение, (ЛСВ6) митинг, (ЛСВ7) дуэль, (ЛСВ8) собравшиеся, (ЛСВ9) свидание.

Таблица 1. – Устойчивая сочетаемость лексико-семантических вариантов слова **meeting** в английском языке на основе рекуррентности из BNC².

Варианты выбора ЛСВ на основе сочетаемости слова meeting с прилагательными в препозиции.	
№ ЛСВ	Сочетаемость
заседание (ЛСВ-1)	council (260), board (129), open (91), private (58), final (56), preparatory (17), briefing (6), plenary (4), panel (3), directors' (2), round table (2), private (2).
собрание (ЛСВ-1)	annual (833), general (647), special (219), inaugural (60), regular (33), extraordinary (28), ordinary (9), statutory (4), shareholders' (3), creditors' (3).
совещание (ЛСВ-1)	panel (18), staff(15), sales (11), production (4), field (4).
встреча (ЛСВ-2)	informal (143 ³), formal (133), international (132), ministerial (77), initial (60), face-to-face (18), official (10), summit (6), high-level (5).
соревнование (ЛСВ-3)	race (20), athletics (9).
богослужение (ЛСВ-5)	prayer (19), camp (11), reival (3).
дуэль (ЛСВ-7)	field (1).
пересечение (ЛСВ-4)	meeting of the minds (29) (идиома)
массовое собрание в политических целях (ЛСВ 6)	public (251), mass (37), election (9), political (7), stop-work (3), indignation (2), friendship (1), rebellious (1).

Например, выражение *the General shareholders' meeting* на русский язык переводится только как *общее собрание акционеров* (ЛСВ1), что можно определить также по узкому контексту. Например:

At the decision of the General shareholders' meeting of 28 June 2010 the powers... (НКРЯ). *По решению общего собрания акционеров от 28 июня 2010 года были досрочно прекращены полномочия....*

Словарь английского языка LDCE [2012] регистрирует следующее объяснение слова **meeting** a hostile encounter; duel *враждебная встреча, дуэль*, которое является устаревшим значением. Данное

¹ Лексико-семантический вариант № 1

² British national Corpus

³ Частотность употребления определенного слова в препозиции со словом **meeting** на основе BNC.

значение достигалось путем присоединения слова *field* в препозиции, но в настоящее время *field-meeting* означает *выездное заседание, собрание, совещание*.

Whose hot blood cannot be cooled without reuenge and field-meetings (UED). Чью горячую кровь не остудить без мести и дуэли.

A joint field meeting of Secretary of the Security Council of the Russian Federation and Plenipotentiary of the Russian President in the Volga Federal District took place in Kazan on November 26 (CLD). Совместное выездное совещание секретаря Совета безопасности Российской Федерации и полномочного представителя Президента Российской Федерации в Приволжском федеральном округе состоялось 26 ноября в Казани.

В современном английском языке слову *meeting* свойственно означать: *знакомство, беседа, переговоры*, но данные ЛСВ не зафиксированы словарями.

I'm sure your boyfriend's a really great guy, but I'm not particularly interested in meeting him (НКРЯ). Я уверен, что ваш друг действительно хороший малый, но мне не особенно интересно с ним знакомиться.

I thought Sharon was starting to sound a bit like a robot, but then came my meeting with Emily (НКРЯ). Мне несколько наскучили однообразные излияния Шэрон, но предстояла еще беседа с Эмили.

I would like to reserve an additional room, where lunch will be served after the meeting (НКРЯ). Я хотел бы забронировать дополнительное помещение для ланча после переговоров.

Анализ перевода примеров английского языка из параллельного подкорпуса НКРЯ¹ позволил сделать вывод о рекуррентности семем лексемы **meeting** – из 1017 (100%) случаев, наиболее частый ЛСВ слова **meeting** – *встреча* (ЛСВ2), который встречается в 524 (52%) иллюстрациях; *собрание/заседание / совещание* (ЛСВ1) 313 (31%) (*собрание* 155 (15%), *совещание* 109 (11%), *заседание* 49 (5%)); *пересечение* (ЛСВ4) 80 (7%); *митинг* (ЛСВ6) 30 (3%); *свидание* (ЛСВ9) 24 (2%); *богослужение* (ЛСВ5) 20 (2%), *знакомство* 17 (2%), *дуэль* (ЛСВ7) 9 (1%).

Проанализировав и сопоставив перевод 1017 иллюстраций из НКРЯ можно сделать следующие выводы: 1. Слово **meeting** функционирует в англоязычном дискурсе в двенадцати значениях. 2. Эквивалентное значение *массовое собрание граждан по поводу политических вопросов* в английском и русском языках достигается путем присоединения прилагательных в препозиции к английскому *meeting*. 3. Анализ вышеизложенных лексических сочетаний со словом **meeting** показывает, что ЛСВ определяется за счет окружения слов, контекста (узкого) или условий коммуникативного акта.

Список литературы.

- 1) Интернет-ресурс: НКРЯ – Национальный корпус русского языка. <http://ruscorpora.ru/> (Дата обращения: 01.04.15).
- 2) Интернет-ресурс: СМ – Словарь Мультитран. <http://www.multitrans.ru/> (Дата обращения: 01.04.15).
- 3) Интернет-ресурс: АБВУ – АБВУ Lingvo-Online. <http://www.lingvo-online.ru/> (Дата обращения: 01.04.15).
- 4) Интернет-ресурс: BNC – British National Corpus. <http://corpus.byu.edu/bnc/> (Дата обращения: 01.04.15).
- 5) Интернет-ресурс: CLD – Cambridge Learner's Dictionary. <http://dictionary.cambridge.org/> (Дата обращения: 01.04.15).
- 6) Интернет-ресурс: LDCE – Longman Dictionary of Contemporary English. <http://www.ldceonline.com/> (Дата обращения: 01.04.15).

ВЛИЯНИЕ ВЕЛИКОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ НА РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Соркина Э.И.

Научный руководитель – доц. Гизатуллина А.К.

Великая французская революция – это наиболее мощное потрясение всего XVIII в. Она явилась крупнейшей трансформацией социальной и политической систем государства, приведшая к уничтожению в стране старого порядка и монархии, и провозглашению республики свободных и рав-

¹ Национальный корпус русского языка.

ных граждан под девизом «Свобода, равенство, братство». Она самым глубоким образом повлияла на судьбу очень многих государств. Революция полностью изменила облик Франции, придав ему самые современные черты. Именно она и создала пласт совершенно новой политической культуры, преподала уроки, которые важны и на сегодняшний день.

Не случайно многие ученые и даже простые читатели не перестают интересоваться вопросами истории французской буржуазной революции. С одной стороны, 25 лет совсем не большой срок, а с другой он является «центральным» в истории новейшего времени. Этот великий переворот не только сильно трансформировал политическое и социальное устройство Франции, но и коренным образом повлиял на развитие всей Европы, ведь эта революция принадлежит к числу наиболее крупных событий не только в истории этой страны, но и в истории целого мира.

От хода революции, как известно, зависит целый ряд процессов в самых различных областях человеческого существования и нашей духовной культуры, вплоть до такого аспекта, как видоизменение языка.

История развития лексики французского языка – это та невидимая часть айсберга, не будь которой – не пришлось бы говорить и о самом развитии лексики французского языка. И потому нет нужды доказывать применительно к ней необходимость исторических знаний. История развития лексики французского языка имеет свои крупные вехи, верстовые столбы, на которых в особенности должно быть зафиксировано внимание всякого, кто захочет глубже проникнуть в данную область познания, одной из таких вех является Великая французская революция, которая до настоящего времени находится «в самом сердце современного мира». Это и определило актуальность нашего исследования.

В XVIII в. язык видоизменяется: он теряет свой аристократический лоск и приобретает демократически замашки буржуазии. Видоизменение языка шло рука об руку с революционными событиями. Чтобы найти причину этого лингвистического явления, необходимо осознать и понять явления социальные и политические, породившие его. Революция призвала новый класс к политической жизни, которую она тут же создавала: государственные дела, решавшиеся до тех пор тайно в королевском кабинете, стали обсуждаться публично в газетах и на парламентских заседаниях. Общественное мнение становилось силой, к нему надо было обращаться за помощью, чтобы поддержать правительство. Эти новые политические обстоятельства требовали также нового языка, который из политических сфер должен был впоследствии перейти в чисто литературную область [1].

Эпоха Великой революции приковывает к себе внимание великого французского политического деятеля и экономиста Поля Лафарга на протяжении всей его жизни. Ибо, по его словам, эта эпоха ярче, чем другие, дает возможность уяснить воздействие социальной жизни на идеологию и в то же время в ней можно найти корни идеологических явлений, характеризующих в дальнейшем «интеллектуальный облик» буржуазии.

Работа великого крупного марксистского теоретика представляет собою редкий образчик применения диалектического анализа к идеологическим явлениям. Увлекательно развертывая перед читателем картину борьбы за язык, затрагивая побочно и литературные проблемы, Лафарг подчеркивает всю сложность этой борьбы, остро схватывая все ее перипетии и противоречия, такие, казалось бы парадоксальные явления, когда дворянство становится проводником и защитником языка «третьего сословия», а «третье сословие» с пеной у рта отстаивает языковые традиции дворянства.

Также эпоха французской буржуазной революции приковывала внимание Константина Николаевича Державина, одного из видных советских литературоведов и театроведов, а также специалистом по Франции XVIII в. «Язык Французской Революции». 1789-1799. Ленинград, 1939. Эта работа не вообще о французском языке эпохи революции, а только о революционной лексике.

Приступая к анализу языка революции К.Н. Державин сравнивает очередные издания Словаря Академии (1694, 1718, 1740 и 1762 гг.).

Основная часть работы К.Н. Державина посвящена анализу революционной лексики. Целый ряд слов, бытовавших в языке, получает в эпоху революции новые значения, которые становятся доминирующими, или новые смысловые коннотации. Таково, прежде всего само слово *révolution* (в словаре 1694 г. оно фигурирует как астрономический термин, в словаре 1718 г. определяется как «перемена, происходящая в общественных делах», в словаре 1798 г. оно означает, прежде всего данную происходящую революцию, а затем «социальный переворот, который приводит к новому общественному порядку») [1].

Следующий раздел работы К. Державина посвящён «словам, уничтоженным революцией», и содержит очень красочный материал. Целый ряд слов умирает, так сказать, естественной смертью, поскольку ушли в прошлое обозначаемые ими реалии. Это многочисленные юридические, админи-

стративные, судебные, военные, налоговые, дворцовые термины старого режима, которые переходят в разряд «исторических» и остаются только в учебниках истории. Вторая группа – это слова, сознательно изгоняемые и бойкотируемые (сегодня, вероятно, сказали бы: табуированные) революцией. 25 августа 1792 г. Парижская коммуна специальным постановлением отменила наименования Monsieur и Madame, заменив их словами citoyen и citoyenne [2, с. 123].

После падения монархии и особенно в период якобинской диктатуры табуируется целый ряд слов, связанных со старым режимом. Прежде всего, это слова «король» (le roi) и «королева» (la reine), которые в ораторских речах и в журналистике заменяются гениями (les genies) или мудрецами (les sages).

В области «глагольного творчества», как выражается Державин, революция в разные свои периоды также породила огромное количество неологизмов. Непосредственно связаны с политическими реалиями революции такие глаголы, как deputer (делегировать), decreter (издавать декрет), fractionner (создавать фракции), religionner (осуществлять религиозное влияние).

В своей работе, посвященной языку революции, Поль Лафарг отмечает, что Революционеры создавали слова тогда, когда в них чувствовалась потребность. Например, thermidorien (участник в выступлении против Робеспьера 9 Термидора), septembrisade (сентябрьские казни), terrorisme (терроризм), terroriste (террорист), vandalisme (вандализм, варварство) [2].

Литературная революция, начатая аристократами, сразу приобрела широкий размах. Газеты, памфлеты, листки сыпались градом. Будучи сначала лишь политическим оружием, они вскоре стали средством наживы: «La bouche de fer» (Железная пасть).

Старые слова получили новое значение: lanterner до Революции значило быть в нерешительности, колебаться – «Le cardinal lanterna tant les six derniers jours» («de Retz») (Кардинал сильно колебался в последние шесть дней). После Революции оно значило – повесить на фонаре. Moralité – до Революции – рассуждение о морали, нравоучение, переданное в какой-нибудь иносказательной форме; после Революции – моральность, нравственные качества какого-нибудь человека, его привычки и принципы [2].

Придворный этикет делал аристократа стойким; он обязывал придворного скрывать душевные волнения и физические страдания, быть всегда улыбающимся и безупречно любезным; поэтому и аристократическая литература не останавливается на описании страданий. Глагол larmoyer (заливаться слезами, слезоточить), исчезнувший в XVII в., снова оживает после Революции, так как в буржуазной литературе «страдание должно было послужить высшим проявлением таланта» (М-м де Сталь), и нервы должны были играть главную роль.

В заключении хотелось бы отметить, что в XVIII в. язык видоизменился: он потерял свой аристократический лоск и приобрел демократические замашки буржуазии. Язык отражает каждое изменение, происходящее с человеком и средой его обитания. Изменения в образе жизни общества, также как и политические эпизоды, оставляют отпечаток на языке. Революция, в конечном счете ограничилась развенчанием языка аристократов и введением в массовое употребление языка буржуазного. Этот переворот намечался еще до 1889-го года, революция же дала ему сильный толчок вперед.

Список литературы.

- 1) Интернет-ресурс: <http://global.britannica.com/EBchecked/topic/219315/French-Revolution> (Дата обращения: 10.04.2015).
- 2) Каганович Б.Н. Язык французской революции: О неопубликованной работе К.Н.Державина // Французский Ежегодник 2000: 200 лет Французской революции 1789-1799гг.: Итоги юбилея. М.: Эдиториал УРСС. 2000. 244 с.

СЛОВАРИ РУССКОГО ЯЗЫКА XXI ВЕКА: ОСОБЕННОСТИ ОПИСАНИЯ ТЮРКИЗМОВ

Файзулина З.Ф.

Научный руководитель – доц. Каримуллина Г.Н.

Одной из важнейших задач лингвистики является изучение взаимодействия языков. В русском языке значительное место занимают тюркские заимствования, что обусловлено тесными контакта-

ми с тюркоязычными народами, общностью их исторических судеб. В связи с этой особенностью актуальным является изучение функционирования тюркизмов в составе лексики русского языка.

Наше исследование посвящено анализу особенностей лингвографической¹ фиксации тюркских заимствований в современном русском языке. В качестве источника привлечен «Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов». Этот языковой справочник является одним из последних изданных толковых словарей русского языка – он был опубликован в 2007 г. Как отмечают исследователи, словарь «представляет собой несколько иной жанр лексикографической «продукции» – это толково-этимологический словарь, который наряду со сведениями о семантике слов современного (в значительной мере) русского литературного языка, его фразеологии и идиоматике характеризует историко-культурную оболочку лексемы, дает ее краткую этимологию» [1].

В данном лингвографическом источнике зона этимологии, как правило, содержит следующие сведения: язык-источник, язык-посредник, слово-прототип, значение слова в языке-источнике или языке-посреднике, хронологические данные, языковые соответствия из других языков, звенья семантической эволюции:

«**ДЕНЬГА**, -й, ж. 1. собир. То же, что деньги (прост.). Зашибать деньги. 2. Старая русская монета в полкопейки. • Др.-рус. *деньга* в грамоте 1361 г.; из тюрк.: тат. *taqqa* 'деньги, серебряная монета', чув. *taqqa*. Сюда же деньги» [2].

«**КАЗАК**, -а', мн. -и, -ов и -и', -о'в, м. 1. В старину на Украине и в России: член военно-земледельческой общины вольных поселенцев на окраинах государства. Запорожский к. Донской к. 2. На Дону, на Кубани, Тереке, Амуре и в других войсковых областях: крестьянин, потомок таких поселенцев, а также (до 1920 г. и в годы Великой Отечественной войны) боец кавалерийской воинской части, состоящей из этих крестьян; сейчас – потомок таких крестьян, бойцов. Кубанские, уральские, сибирские казаки. Станичные казаки. ♦ **Вольный казак** – 1) то же, что казак (в 1 знач.); 2) свободный, ни от кого не зависящий человек. || уменьш. *казачок*, -чка, м. || прил. *казачий*, -ья, -ье и *казацкий*, -ая, -ое. Казачье войско. Казацкая сабля. • От тюрк. *kazak* 'вольный человек, удалец'» [2].

В анализируемом словаре выявлено 570 тюркских лексических элементов. Из них для 551 слова приведена этимологическая справка, а 19 слов, соответственно, сведений о происхождении не имеют. Например: *архар*, *беляши*, *дудка*, *духанчик*, *казарка*, *каракульча*, *кафтан*, *эмират*, *ямщик* и др.

Большая часть слов имеет ссылку на общетюркское происхождение – это около 280 единиц. См., например:

«**БАЛЫК**, -а (-у), м <...> • От тюрк. *baɣyk* 'рыба'»;

«**ОТАРА**, -ы, ж. <...> • Из тюрк.: ср. кумык. *отар* 'овечьё стадо', туркм. *отар* 'пастбище, выгон' < от 'трава'».

В ряде случаев есть указание на конкретный тюркский язык. Из них наиболее часто в качестве языка-источника встречается турецкий язык – 63 единицы:

«**БАШМАК 1**, -а, м. <...> • Из тур. *başmak* 'башмак, ступня'»;

«**ЧЕПРАК**, -а, м. <...> • Из тур. *çaprak* (в том же знач.)»;

«**ЯТАГАН**, -а, м. <...> • Из тур. *jatayan* (в том же знач.)».

Следует отметить, что среди анализируемых нами слов есть единицы, тюркское происхождение которых принимается не всеми исследователями, однако эти заимствования в различных лингвографических источниках все же имеют указание на тюркское происхождение [3].

Так, в качестве восточных заимствований представлено 54 единицы. См., например:

«**ГУРИЯ**, -и, ж. <...> • От перс. *huri*, восх. к араб.»;

«**ИМАМ**, -а, м. <...> • От араб. *imam* 'ведущий'».

В качестве дополнительного источника для сравнительного анализа нами привлечен «Этимологический словарь современного русского языка» А.К.Шапошникова. Данный справочник, опубликованный в 2010 г., содержит обновленные сведения о происхождении слов.

Словарная статья в «Этимологическом словаре современного русского языка» А. Шапошникова включает следующие данные: индекс, указывающий на степень употребительности лексемы; устойчивый оборот, который отражает частоту употребительности данного лексического элемента в письменных памятниках XI–XIV вв.; время появления данного слова в лексическом составе русского языка; этимологическое толкование, где есть указание на происхождение из различных языков, а

¹ Лингвография – междисциплинарная область языкознания, занимающаяся теорией и практикой составления языковых справочников.

также соответствия из других языков; в некоторых случаях приводится лингвокультурологическая справка. Например:

«Лапша – изделие из пшеничной муки в виде узких тонких полосок теста; суп, заправленный таким изделием. ▲ В рус. языке XVI–XVII вв. изв. лопша и лапша Р. Джемс отн. *lapsha – a kake halfe backt and slict into boild milke* «полуспеченный корж, нарезанный полосками и сваренный в молоке». В словарях отн. С 1731 г. ▲ Из вост.-слав. *лапша или *лопша, соотносительного с праслав. *лепешь «лепешка», *лопушица – букв. «тонкий лист», производных от *лепестъ и *лопухъ. Название дано по сходству тонко раскатанного коржа и большого листа лопуха. См. лепешка, лопух [4].

В ходе сравнительного анализа данных «Толкового словаря русского языка» и «Этимологического словаря современного русского языка» нами выявлено 205 тюркских лексических единиц. В этимологическом описании заимствований есть различного рода расхождения.

Так, хронологические сведения в «Толковом словаре русского языка с включением сведений о происхождении слов» указаны лишь для одной лексемы. Напротив, в «Этимологическом словаре современного русского языка» ко всем лексическим элементам приводятся данные, связанные с указанием появления конкретной лексемы.

«ДЕНЬГА, -й, ж. 1. собир. • Др.-рус. *деньга в грамоте 1361 г.*; из тюрк.: *тат. taqqa* ‘деньги, серебряная монета’, чув. *taqqa*. Сюда же деньги» [2].

«Арап – ▲ В рус. языке XVI–XVII вв. слова *арапъ, арапинъ, арапи, арапы, араплянь* в знач. «араб», иногда «эфиоп, негр». К Петровскому времени установилось знач. «негр». В 1-й трети XIX в. вытесняется словом *негръ*. ▲ Из тур. *агар, восходящего к араб. ‘arab’*» [4].

Расхождения наблюдаются и при указании на язык-источник. Так, в «Этимологическом словаре современного русского языка» большая часть единиц имеет конкретное указание на язык-источник или язык-посредник – с пометой «тюркское» в словаре зафиксировано 22 единицы (ср. в «Толковом словаре русского языка с включением сведений о происхождении слов» более половины слов (119 единиц) имеет общую ссылку на тюркское происхождение):

«КАМЫШ, -а, м. • Из тюрк., ср. тур., тат. *катуш* (в том же знач.)» [2] и

«Камыш – высокое травянистое растение сем. осоковых, растущее по берегам болот, озер и рек. ▲ В рус. языке XVI–XVII вв. изв. *камышъ*, позднее отн. с 1-й пол. XVIII в. в знач. «татарский тростник». ▲ Из татар. (кыпчак.) *qatuş* «тростник»» [4].

Следует отметить, что только для 3 единиц в «Толковом словаре русского языка с включением сведений о происхождении слов» имеется указание на конкретный тюркский язык, а в «Этимологическом словаре современного русского языка» – на общетюркское происхождение; см.:

«БУЕРАК, -а, м. 1. • Из тур. *bajur* ‘склон, обрыв, холм, поросший деревьями’» [Шведова 2007].

«Буерак – овраг, промоина. ▲ В рус. языке XVI–XVII вв. изв. *бо"ракъ, би"ракъ*. ▲ Из тюрк. диал. *biyuraq, bijurat* – тж» [4].

Данная особенность может быть связана с тем, что «Этимологический словарь современного русского языка» является аспектным, направленным на предоставление предельно объемной, более детальной информации, которая связана с происхождением слов.

Для единиц с конкретным языком заимствования в ряде случаев в обоих словарях указываются различные тюркские языки, иногда в одном словаре приводится тюркский язык, а в другом – восточный. Например:

«АЛЫЧА, -й, ж. Южное плодое дерево, родственное сливе, а также плод его. || прил. алычовый, -ая, -ое. • От азерб. *alica* ‘мелкая слива’» [2] и

«Алыча – ▲ Изв. в рус. языке с XIX в. ▲ Из татар. диал. *alyça*, восходящего к перс. *āliçe*, производному от *ali* «слива»» [4]

«КИОСК, -а, м. <...> • Из франц. *kyosque* или нем. *Kiosk*, восх. к тур. *köşk* ‘навильон’» [2] и

«Киоск 2 – ▲ Заимствование XIX в. из немецкого *Kiosk* или французского *kiosque*, восходящих к персидскому *koşk* «навильон, бельведер»» [4].

В процессе исследования выявлены заимствования, для которых в «Толковом словаре русского языка с включением сведений о происхождении слов» дается указание на тюркское происхождение, а в «Этимологическом словаре современного русского языка» приводится ссылка на конкретный восточный язык (около 50 слов):

«БАСУРМАН, -а, мн. -ане, род. -ан и (устар.) -анов, м. В старину: иноземец, иноверец (преимущественно мусульманин) || ж. басурманка, -и. || прил. басурманский, -ая, -ое. • Из тюрк., ср. тат., казах. *musulman*, кирг. *Busurman*» [2].

«Басурман ▲ Из перс. *mosalmān* или курд. *Mosolmān* «мусульманин», восходящих к араб. *muslim*, pl. *muslimūn* «исповедующий религию ислам» [4].

В обоих словарях один и тот же язык в качестве источника указан для 15 тюркских элементов. См.:

“ЙОГУРТ [ëç], -а, м. • Через посредство англ. *yoghurt* из тур. *yoğurt* (в том же знач.)” [2] и

“Йогурт 3 – ▲ Получило широкое распространение в последние десятилетия XX в. ▲ Из зап.-европ. языков, к прим. франц. *Yogourt* (изв. в форме *yaourth* с 1455 г.), англ. *yogurt* с произношением по правилу «как пишется, так и читается», заимствованных при вероятном посредстве южнославянских языков из турецкого *yogurt* «сформованный», производного от глаг. *Yogurtmak*” [4].

“ФЕРЗЬ, -я, м. • Из тур. *farz, farzi*, восх. к перс. *ferz* ‘полководец’” [2] и

“Ферзь – ▲ Изв. в рус. языке с XVIII в., ферзь отм. в словарях с 1794 г. ▲ Из тур. *färzi* «шахматная фигура визиря», восходящего к перс. *ferz* «полководец», названию второй главной фигуры после шаха (короля)” [4].

По-разному в исследуемых словарях оформляются этимоны одних и тех же тюркских заимствований, ср.:

“ЧЕБУРЕК • Восх. к крым.-тат. *çug* ‘мясо’ и *böräk* ‘пирожок’” [2] и

“Чебурек – ▲ Чебурек отм. в словарях рус. языка с 1940 г. ▲ Позднее заимствование из крым.-татар. *açi-bürek* «солёный пирог»” [4];

“ФИТИЛЬ • Из тур. *fitil*, восх. к араб. *fatil* ‘фитиль’ ” [2] и

“Фитиль –▲ Изв. в рус. языке XVI–XVII вв. в форме *фетиль* (1647), отм. и англичанином Р. Джемсом в 1618–1619 гг. на русском Севере: *fetilla* – *match* «запальный фитиль», фитиль отм. в словарях с 1731 г. ▲ Из позд.-греч. *fit...li* или тур. *fitil*, восходящих к араб. *fâtîlâ* «свернутый скрученный (фитиль)» [4].

В целом, анализ сведений о происхождении тюркских единиц в словарях XXI в. позволяет дополнить различного рода данные, касающиеся заимствований; обнаружить расхождения в этимологическом описании, связанных как с назначением лингвографического источника, так и с особенностями языковой единицы.

Список литературы.

- 1) Никитин О.В. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов // Русская речь. 2009. № 4. С. 123-127.
- 2) Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / отв. ред. Н.Ю.Шведова. М.: Азбуковник. 2007. 1175 с.
- 3) Каримуллина Г.Н. Тюркские лексические элементы в русской лингвографии XVIII-XX веков: автореф. дис.... канд. филол. наук. Казань. 2007. 20 с.
- 4) Шапошников А.К. Этимологический словарь современного русского языка / сост. А.К.Шапошников: в 2 т. Т.1. М.: Флинта: Наука. 2010. 584 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Фазылова Л.З.

Научный руководитель – проф. Фахрутдинова Р.А.

Изменение потребностей личности, общества и государства формируют социальный заказ в подготовке нового поколения студентов – будущих специалистов, способных к инновационной профессиональной деятельности, обладающих необходимым уровнем методологической культуры и готовых к непрерывному обучению в течение всей жизни. Именно это способствовало разработке и внедрению Федеральных государственных образовательных стандартов ВПО третьего поколения, основанных на компетентностном подходе.

В соответствии с данными требованиями современный педагог – это профессионал, который демонстрирует универсальные и предметные способы действий, ищет способы включения каждого студента в различные формы самостоятельной работы. В современных условиях стремительно нарастающего потока информации, постоянно изменяющихся социальных условий, повышающихся требований к профессиональной подготовке самостоятельная работа становится системой высшего образования.

Цель исследования: выявить организационно-педагогические и методические условия организации самостоятельной работы студентов – будущих учителей иностранного языка в образовательном пространстве вуза и экспериментально доказать их эффективность.

Объектом исследования является процесс профессиональной подготовки будущего специалиста в вузе.

Предметом исследования выступают организационно-педагогические и методические условия организации самостоятельной работы студентов – будущих учителей иностранного языка в образовательном пространстве вуза.

Гипотеза исследования: организация самостоятельной работы в процессе профессиональной подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка будет эффективным, если она представляет собой целостную дидактическую систему, включающую в себя реализацию следующих условий:

- структурирование интегрированного содержания языковой, методической и общепедагогической подготовки студентов в процессе организации самостоятельной работы;
- реализация различных видов самостоятельной работы студентов поэтапно от репродуктивных – к конструктивно-вариативным и к творческим заданиям;
- выбор средств организации, форм контроля и управления с учетом вида самостоятельной работы студентов и характера их познавательной деятельности.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были выдвинуты следующие задачи:

1. Раскрыть теоретические основы самостоятельной деятельности студентов – будущих учителей иностранного языка в образовательном пространстве вуза.

В соответствии с 1 задачей исследования нами изучен теоретический материал по:

- самостоятельной работе студентов в процессе профессиональной подготовки в образовательном пространстве вуза;
- рассмотрены требования к организации самостоятельной работы студентов в соответствии с новыми образовательными стандартами (ФГОС ВПО) – ООП;
- изучен зарубежный опыт организации самостоятельной работы студентов в вузе и его значимость для совершенствования отечественной системы образования в соответствии с Болонским процессом.

2. Разработать модель СРС в процессе учебно-познавательной деятельности студентов и виды самостоятельных заданий по методике обучения иностранного языка.

Таблица 1. – Модель «Организации самостоятельной работы студентов».

Целевой компонент	
Цель: обеспечить осознанное включение студентов в самостоятельную работу в процессе профессиональной подготовки в целях самосовершенствования и повышения эффективности организации педагогического процесса	
Субъекты	
Деятельность преподавателя: консультант, эксперт учебной и исследовательской деятельности студентов	Деятельность студента как субъекта учения, самостоятельной проектной, учебно-исследовательской деятельности
Содержательный компонент	
<ul style="list-style-type: none"> – конструирование образовательной среды (необходимые ресурсы); – согласование индивидуальных планов самостоятельной работы (виды и темы заданий, сроки предоставления результатов, критерии уровня выполнения заданий, ориентацию задания для самостоятельной работы на получаемую профессию, опыт самих студентов); – консультирование по запросу студента; – создание условий для оценивания и рефлексии самостоятельной работы студентов 	
Организационный компонент	
Этапы	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Диагностический (актуализация потребности в саморазвитии через оценивание уровня развития компетенций, студент выбирает виды учебной работы, знакомится с требованиями, предъявляемыми к курсу в целом и к выполнению заданий по самостоятельной работе в частности). 2. Основной (организация самостоятельной работы: домашняя работа; доклады; разработка план-конспектов уроков, внеклассных мероприятий; проектирование технологий обучения Иностранного языка и её использования в рамках организации учебно-познавательной деятельности; предста- 	

<p>вить технологию планирования учебно-воспитательной деятельности для различных типов образовательных учреждений).</p> <p>3. Оценочный (мониторинг развития компетенций – не только через оценивание учебной деятельности студента со стороны преподавателя, но и через взаимооценивание и самооценивание своей деятельности)</p>
<p>Условия для реализации самостоятельной работы студентов</p>
<ul style="list-style-type: none"> – структурирование интегрированного содержания языковой, методической и общепедагогической подготовки студентов в процессе организации самостоятельной работы студентов; – реализация различных видов самостоятельной работы студентов от репродуктивных к конструктивно-вариативным, а затем к творческим заданиям; – выбор средств организации, форм контроля и управления с учетом вида самостоятельной работы студентов и характера их познавательной деятельности; – возможность выбора и выстраивания студентом индивидуального маршрута организации самостоятельной работы; – системная организация оценивания достижений студента; – информационно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов; – разработка системы заданий для самостоятельной работы, основанной на развитии компетенций студента.
<p>Результативный компонент</p>
<p>Результат: конкурентоспособность, профессиональная компетентность, готовность к самосовершенствованию, мотивация к непрерывному образованию.</p>

3. Выявить условия организационно-педагогические и методические условия организации самостоятельной работы студентов и экспериментально доказать их эффективность.

Под самостоятельной работой мы понимаем вид учебной деятельности, выполняемый обучающимся без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредовано через специальные учебные материалы; неотъемлемое обязательное звено процесса обучения, предусматривающее прежде всего индивидуальную работу обучающихся в соответствии с установкой преподавателя или учебника, программы обучения [1].

Данная модель была реализована нами в процессе опытно – экспериментальной работы при обучении дисциплинам методической и общепедагогической подготовки. Экспериментальная работа проводилась в Казанском Федеральном (Приволжском) университете в ИФМК на кафедре теории и технологий гуманитарно-художественного образования. В эксперименте участвовали студенты 3-го курса в рамках изучения дисциплины «Методика обучения и воспитания в области ИЯ» и студенты 2-го курса по дисциплине «Теоретическая педагогика».

Цель исследования состояла в мониторинге сформированности профессиональных компетенций студентов, а также овладения студентами умениями работать с учебной, инструктивной, научной литературой, умениями искать, анализировать информацию, обобщать полученные сведения, делать выводы.

В работе также были использованы методики: В.И. Андреева «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию»; В.Я. Ляудис «Анкета»; Т.Д. Дубовицкая «Методика диагностики направленности учебной мотивации».

Экспериментальная работа включала три этапа: диагностический, формирующий, контрольный.

На первом этапе – диагностическом была проведена диагностика исходного состояния познавательной активности студентов, выявлен уровень знаний студентами языкового материала и определен уровень мотивации к изучению иностранного языка.

Для того чтобы определить уровень развития познавательной активности и самостоятельности мы предложили студентам 2 и 3 курсов ответить на вопросы анкеты, составленные В.Я. Ляудис, которая содержит 40 пунктов, охватывающих:

- 1) блок оценки помощи преподавателей и затруднений студентов в организации учебной деятельности;
- 2) блок посещаемости занятий;
- 3) систему повторения;
- 4) подготовку к семинарам;
- 5) используемые источники знаний;

- б) затраты времени на внеаудиторную работу;
- в) мотивацию к самостоятельным занятиям;
- г) заключительный блок открытых вопросов [2].

Анализ проведенного анкетирования и проведенных бесед со студентами показал, что потенциал самостоятельной познавательной деятельности студентов реализован не в полной мере: на внеаудиторную работу студенты не тратят необходимого количества времени, многие учебные умения, необходимые для успешного обучения в вузе, у них не развиты.

Для того чтобы определить уровень знаний студентами ИЯ нами проводилось также диагностическое (входное) тестирование, определяющее знание лексики, навыков чтения, знание культуры стран изучаемого языка. Результаты тестирования и анкетирования отличаются по выделенным критериям и видам речевой деятельности.

Анкета самооценки самостоятельной познавательной деятельности выявила низкий уровень самостоятельности во всех группах. Отдельные высокие показатели самооценки не превышали среднего уровня самостоятельной познавательной деятельности студентов [3].

Формирующий этап эксперимента включал реализацию условий, обозначенных в гипотезе и представленной модели, а также разработку и использование учебных заданий по организации самостоятельной работы студентов в рамках обозначенных курсов.

Организация самостоятельной познавательной деятельности студентов в процессе усвоения иностранного языка включала:

- структурирование ее содержания по дисциплине «ИЯ» в аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности;
- стимулирование самостоятельной познавательной деятельности, обеспечивающей эффективность протекания познавательной деятельности студентов, развития их самостоятельности и мышления.

На третьем этапе осуществлялся повторный замер по выше представленным методикам и сравнительно-сопоставительный анализ результатов на начало и конец эксперимента в контрольных и экспериментальных группах. По результатам исследования наблюдается положительная динамика по всем выделенным показателям, что подтверждает достоверность выдвинутой гипотезы исследования.

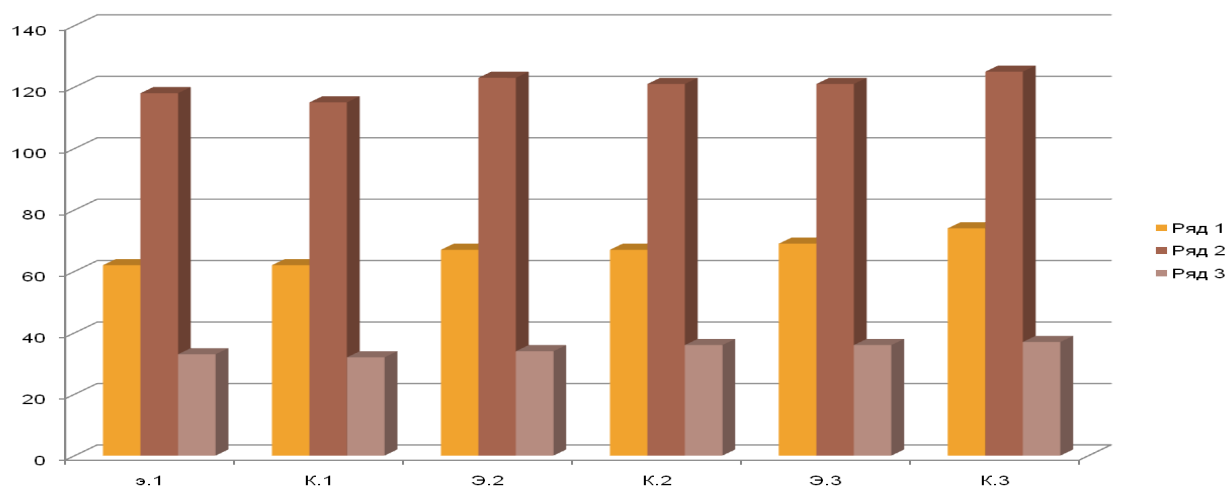


Рисунок 1. – «Оценка уровня развития познавательной самостоятельности в контрольных и экспериментальных группах».

Таким образом, результаты исследования подтвердили, что самостоятельная работа студента является ключевой составляющей учебного процесса, определяет формирование навыков, умений, приемов познавательной деятельности и обеспечивает интерес к творческой деятельности. Развитие навыков самостоятельной работы студентов в рамках образовательного пространства вуза является важнейшей составляющей повышения её качества.

Список литературы.

- 1) Интернет-ресурс: allrefs.net . <http://allrefs.net/c14/47isk/p27/> (Дата обращения: 13.03.2014).
- 2) Ляудис В.Я. Формирование учебной деятельности студентов. М.: МГУ. 1989. С. 135.
- 3) Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий. 2000. С. 439.

АВТОР И ГЕРОЙ В РОМАНЕ Д.МИТЧЕЛЛА «ЛУЖОК ЧЕРНОГО ЛЕБЕДЯ»

Филиппова Д.Н.

Научный руководитель – проф. Шамина В.Б.

Цель работы: определить отношения автора и героя в романе Д.Митчелла «Лужок Черного Лебедя».

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи:

1. рассмотреть образ героя-повествователя в романе;
2. выявить некоторые особенности манеры повествования героя;
3. проанализировать выбранную автором структуру романа и использованные художественные приемы;
4. обобщить выводы и определить отношение, в котором находятся герой-повествователь и автор романа.

Новизна работы состоит в том, что роман Д. Митчелла «Лужок Черного Лебедя» ранее не рассматривался как произведение, отражающее процесс становления личности художника, в данном случае самого автора, а также начало его творческого и жизненного пути.

Дэвид Митчелл – известный британский писатель, вошел в современную мировую литературу как автор романов «Литературный призрак», «Сон № 9», «Облачный Атлас». Его работы произвели огромное впечатление на литературную общественность, поскольку они отличаются необыкновенным художественным замыслом, яркими образами и особым сочетанием литературных приемов и методов, использованных автором для воплощения идеи. То же самое можно сказать и про роман Дэвида Митчелла «Лужок Черного Лебедя», который был выбран нами для данного исследования.

Роман был опубликован в 2006 г. и вошёл в лонглист Букеровской премии. В нем рассказывается о проблемах взросления на первый взгляд обыкновенного мальчика, живущего с родителями и сестрой. Мальчик ходит в обыкновенную государственную школу, общается с другими подростками, но в то же время это будущий писатель, возможно даже Альтер эго самого автора, формирование личности которого и составляет основное содержание книги.

Итак, главный герой романа – Джейсон Тейлор. На момент повествования ему 13 лет. Как уже было сказано ранее, он живёт со своими родителями и со старшей сестрой Джулией в доме № 9 на улице Кингфишер-Медоуз в деревне Лужок Черного Лебедя графства Вустершир. Мама мальчика – домохозяйка, отец – один из директоров по продажам сети супермаркетов Гринландия. В школе Джейсона, как и во всех других школах, есть мальчишеская иерархия, с которой связан один из страхов Джейсона, а именно – страх быть причисленным к изгоям. Необходимо отметить, что этот страх обоснован также заиканием, которым страдает герой и от которого лечится у логопеда миссис де Ру. Со всеми этими подробностями жизни мальчика мы знакомимся в первых главах романа.

Как уже было сказано ранее, мальчик лишь на первый взгляд кажется обыкновенным. Джейсон Тейлор – не просто подросток, переживающий один из самых сложных периодов в жизни, а настоящая творческая личность, будущий художник слова. Таким образом, мы подошли к художественному замыслу романа. На наш взгляд, Дэвид Митчелл стремился изобразить не просто процесс превращения подростка в зрелую, самодостаточную личность, а пробу пера и преодоление первых трудностей на творческом пути поэта, иными словами - становление творца.

Джейсон – начинающий поэт. Он пишет стихи и печатается в местной газете под псевдонимом Элиот Боливар. Психологи отмечают, что нередко у художников наблюдается раздвоение личности на «творческое я» и «я реальное» [1, с. 434]. Что в данном случае и происходит с Джейсоном. Его страх разоблачения и как следствие этого страх быть непонятым, страх стать посмешищем для других подростков – не что иное, как первые трудности на выбранном пути. «Значит, вы хотите вести двойную жизнь. Один Джейсон Тейлор, который ищет успеха у волосатых варваров. Другой Джей-

сон Тейлор – это Элиот Боливар, который ищет успеха в литературном мире» [2, с. 196] – делает вывод из разговора с Джейсоном первый литературный наставник мальчика, мадам Кроммелинк. У реального «я» творца отсутствует смелость в обыденной жизни, однако герой обладает творческой смелостью [3, с. 304]. Так, та же мадам Кроммелинк отмечает, что в стихах Джейсона есть некоторая изюминка: «Ваши образы здесь, там, они свежи, я не стыжусь об этом сказать» [2, с. 192]. Однако лучше всего это отражается в самом повествовании. Герой Джейсон Тейлор является одновременно автором. Повествование в романе ведется от первого лица, мы не только узнаем о событиях и смотрим на них глазами мальчика, но и знакомимся с его внутренним миром, миром поэтическим, тонким, неординарным, наблюдаем за тем, как он эстетически осмысливает мир и свою жизнь. Его поэзия органично вплетена в повествование таким образом, что язык его прозы приобретает насыщенность, свежесть, а выражения – силу и необычайную емкость. Джейсон использует яркие метафоры, неожиданные сравнения, нередко гиперболизирует, размышляя наедине с собой. «Осень заражена грибок, ягоды гниют, листья ржавеют, галочки птиц дальнего следования испещрили небо, вечера дымны, ночи холодны. Осень почти умерла. А я даже не знал, что она болела» [2, с. 243] – эти строки читатель найдет на страницах романа «Лужок Черного Лебедя». Ему также присуща самоирония. Так, еще одно «я» героя, воплощение его трусливого начала, получило имя «Глист». Все поступки и мысли этого воплощения становятся предметом насмешек воплощения противоположного данному, а именно «смелого я» Джейсона – «Нерожденного близнеца», как называет его сам мальчик.

Дэвид Митчелл наделяет своего героя ярким воображением, используя прием наложения воображаемого и иногда мистического на реальное, как в сцене на озере, когда Джейсон видит другого мальчика, катающегося на льду. Герой не знает, был ли это призрак утонувшего сына мясника или образ из его собственного воображения. Кроме того, Митчелл выбирает особую структуру для своего романа. Это своего рода роман-календарь. В нем 13 глав, повествующих о 13 месяцах 13-летнего мальчика. Каждая глава – отдельная история жизни героя, в которой отражается та или иная тема. К примеру, главы «Призраки» и «Глист» посвящены раскрытию темы стремления быть признанным среди других, в главе «Солярий» раскрываются вопросы творчества, главы «Родственники», «Сувениры» отражают отношения и проблемы семьи героя. Начинается и заканчивается повествование главами, которые называются "январский день рождения". Автором также хорошо показаны несколько разных «Я» героя, уживающихся в одном подростке, это раздирающие его противоречия. Это: «Глист» – «я», воплощающее все страхи мальчика; нерожденный близнец – смелое «я»; «висельник» – так видит герой своё заикание, в облике мучителя, каждый раз сжимающего его горло; Элиот Боливар – творческое «я» Джейсона. В романе отражены некоторые автобиографичные моменты, к примеру, то, что писатель жил в графстве Вустершир. Все это в совокупности с выбранной формой повествования выливается в роман-дневник. Собранные дневниковые записи мальчика 13-ти лет, структурированные особым образом, формируют законченный роман, повествующий о 13-ти месяцах жизни подростка, начинающего творца. Так, возникает двойная перспектива: состоявшийся писатель смотрит на себя со стороны, оглядывается назад и вспоминает начало своего творческого пути. На страницах романа мысли мальчика и автора сплетаются воедино. Так, в некоторых сценах отчетливо виден подросток, с присущими ему наивностью и незнанием определенных вещей, когда как в другие моменты герой-автор повествования высказывает отнюдь не детские мысли, размышляет о жизненных ценностях и превратностях судьбы с серьезностью взрослого человека.

Таким образом, в романе Дэвида Митчелла автор и герой неразрывно связаны между собой. Дэвид Митчелл смотрит на себя со стороны, на подростка 13-ти лет, начинающего свой творческий путь, а герой-повествователь, Джейсон Тейлор помогает писателю в воплощении идейного замысла, так как его внутренний мир, образ мышления и поэзия становятся ядром романа, обрисовывают детали событий, что обуславливает выбранную структуру и повествование от первого лица.

Список литературы.

- 1) Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности // Психология творчества. СПб: Питер. 2009. 434 с.
- 2) Митчелл Д. Лужок Черного Лебедя / Пер. с англ. Т. Боровиковой. М.: ЭКСМО. 2014. 480 с.
- 3) Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Наука. 1976. 304 с.
- 4) Интернет-ресурс: Понятие творческого мышления в психологии. <http://psibook.com/posts/ponjatietvorcheskogo-myshlenija-v-psihologii.html> (Дата обращения: 10.02.2015).

ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ ПЕДАГОГА

Хадеев А.В.

Научный руководитель – проф. Аухадеева Л.А.

Понятие «личностный рост преподавателя» связывается с рассмотрением нескольких категорий: личность, развитие, рост, саморазвитие, самосовершенствование, самоопределение, самореализация.

С точки зрения психологии личность может быть представлена как феномен общественного развития, конкретный живой человек, обладающий сознанием и самосознанием. В качестве сформированности личности выделяют такие критерии, как: наличие социально значимых мотивов и по происхождению, и по смыслу; способность личности к сознательному руководству собственным поведением. В целом личность характеризует активность, направленность, наличие глубинных смысловых структур.

Педагог представляет собой развивающуюся личность, проходящую все фазы личностного развития. В связи с этим можно сказать, что педагог как личность постоянно должен стремиться к самоактуализации и самосовершенствованию. Это определяется спецификой самой педагогической деятельности, предполагающей инициативность, самостоятельность мышления, изобретательность, способность к импровизации.

Если жизнь и физическое здоровье человека зависит от врачей и докторов, то его психическое и духовное состояние – результат работы педагогов. На нас, на преподавателях, лежит куда большая ответственность, чем мы можем представить. Это ответственность не только за себя, но и за каждого нашего подопечного, ученика, воспитанника. Дабы справиться с поставленной задачей – раскрыть в ребенке потенциал, воспитать в нем развитую личность – преподаватель сам должен быть развит в максимально возможной степени.

Мы провели исследование в одной из общеобразовательных школ г. Казани с целью выявления уровня личностного роста педагога и возможных проблем, связанных с этой темой. Было опрошено 20 учителей, возрастом от 22 до 40 лет, коллектив состоял преимущественно из мужчин.

Фундамент, основа развитой личности педагога – его самоопределение. Практическая ценность преподавателя, который не знает, кто он есть, стремится к нулю. По мнению ученых, могут выделяться следующие типы самоопределения:

- жизненный, выраженный в выборе личностью того или иного стиля и образа жизни человека;
- профессиональный, когда профессия выступает как средство реализации жизненного стереотипа, поскольку при выборе образа жизни человек реализует социальные роли и стереотипы, которые затем находят выражение в профессиональной деятельности;
- личностный, рассматриваемый как проявление жизненного. Отличается тем, что человек не просто овладевает социальной ролью, а развивает ее, создает новые.
- самоопределение в культуре – высший тип личностного самоопределения. Проявляется в том, что жизнь человека и все его дела являются значительным вкладом в развитие культуры.

Один из аспектов нашего исследования показал, что большинство опрошиваемых преподавателей (70%) выбрали путь учителя уже в старших классах школы. 10% определились с этим еще в средней школе и 20% прошли переквалификацию уже после окончания непедагогического вуза. Интересно, что из этих 20% все ответили, что будь у них возможность заново выбрать ВУЗ после школы, они бы выбрали педагогическую специальность. Полученная информация натолкнула нас на мысль о том, что, возможно, процесс профессиональной ориентации в школах следует усложнить, обратить на него больше внимания.

Немаловажной чертой личности развитого педагога является профессиональное (педагогическое) самосознание, рассматриваемое учеными как комплекс представлений человека о себе, как о профессионале, целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как к профессионалу. Оно включает в себя три составляющие:

- 1) Сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности.
- 2) Понимание норм и правил, моделей своей профессии.
- 3) Знание степени своего соответствия профессиональным эталонам.

60% респондентов считает себя полноценной частью педагогического сообщества. И целых 40% таковыми себя не считают. Пытаясь разобраться в этом феномене, мы проанализировали возрастной фактор. Из этих 40 процентов (т.е. 8 человек), трое преподавателей младше 25 лет, 4 – находятся в

промежутке между 25 и 30 годами и 1 – старше 30 лет. Общий педагогический стаж любого из них не превышает 3-х лет. Одним словом, это новички. Но, тем не менее, они тоже педагоги, они тоже преподают, работают с детьми. Уже приходя в школу учителя должны понимать, кем они являются. И сразу вливаться в учебный процесс, а не тратить драгоценное время на самосознание. В решении этой проблемы мы видим задачу педагогических вузов.

Следующая, не менее важная часть развитой личности педагога – это культура развития, состоящая из самообразования и самовоспитания. Стремление преподавателя к расширению границ своей компетенции, мастерства, профессионализма, а также личностного и профессионального роста невозможно без осознания им необходимости заниматься самовоспитанием и самообразованием.

Радует, что 100% респондентов согласны с необходимостью самообразования. Однако, лишь четверть из них (25%) утверждает, что имеет возможность заниматься самообразованием каждый день. Подавляющее большинство (75%) признаются, что могут уделить этому внимание не чаще раза в месяц. Причины у всех разные, наиболее распространенные – отсутствие единой структурированной информационной базы и банальная нехватка времени. Очевидно, в этом учителям может помочь министерство образования, создав подобную базу, или упростив распределение рабочих часов.

Развитой личностью преподаватель становится в процессе самоактуализации. Самоактуализация – это способность человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. Она осуществима лишь посредством самовыражения.

Возможности для самовыражения находят 90% опрошенных преподавателей. Для них это различные конкурсы, гранты, курсы повышения квалификации. Лишь 10% (2 человека) столкнулись с трудностями в этом плане. Свой ответ они мотивировали крайне низкой степенью информированности. Что, на наш взгляд, является почвой для некоторых преобразований.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования отчетливо выявляют некоторые существующие проблемы в системе образования. Возможные пути их решения, в свою очередь, должны исследоваться на каждом конкретно взятом уровне.

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОШ

Хасанина А.В.

Научный руководитель – проф. Васильева В.Н.

В настоящее время, всё большее внимание уделяется человеку, как личности – его сознанию, культуре, духовности, нравственности, а также высокоразвитому интеллекту и интеллектуальному потенциалу. И, безусловно, в школе должен происходить постоянный поиск. Нужно организовать учебный процесс в изучении иностранного языка таким образом, что бы он вызывал мотивацию и обеспечил максимальную активность учащихся на уроке. В наши дни необходимо шагать в ногу со временем – современный урок должен быть прогрессивным, интересным, познавательным, креативным и уникальным.

Развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и их основной составляющей – мультимедиа, оказывает существенное влияние на подготовку учителя иностранного языка.

Важно не столько дать ребенку как можно больший багаж знаний, сколько обеспечить его общекультурное, личностное и познавательное развитие, вооружить его умением учиться. По сути, это и есть главная задача новых образовательных стандартов, которые призваны реализовать развивающий потенциал общего среднего образования. Значимость иностранных языков повышается в связи с возрастанием роли новых технологий в общественной и политической жизни. Без компьютерной грамотности, без приобщения к информационной культуре на иностранном языке в ближайшем будущем будет невозможно вести экономическую, политическую, культурную деятельность.

Сегодня мы затронем один из видов речевой деятельности, а именно говорение. Говорение представляет собой форму устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего.

Все функции устного общения – информативная, регулятивная, эмоционально-оценочная и этикетная – осуществляются при этом в тесном единстве. Одной из основных задач современного обу-

чения говорению является формирование вторичной языковой личности, способной успешно осуществлять социальное взаимодействие с носителями иной культуры [1].

Основной целью обучения говорению является развитие у учащихся способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных социально детерминированных ситуациях. По окончании школы любого типа учащиеся должны общаться в условиях непосредственного контакта, т.е. понимать и реагировать на устные высказывания партнера (в том числе носителя изучаемого языка) в рамках сфер, тематики и ситуаций, предусмотренных программой для школ; рассказывать о себе и окружающем мире, об услышанном и прочитанном, выражая отношение к предмету высказывания или к полученной информации.

Диалогическая и монологическая речь – это основные типы речевой коммуникации. В отличие от диалогической речи, которая является в основном ситуативной, монологическая речь преимущественно контекстна, она, как правило, строится без учета ситуаций экстралингвистического характера.

В отличие от монолога, где автор сам определяет не только логику высказывания, но и выбор языковых и речевых средств, в диалоге мы всегда зависим от партнера. Помимо умения говорить, диалог предполагает умение слушать, и главное слышать.

Одной из основных задач применения ИКТ в обучении иноязычной лексике является формирование у обучаемых лексической компетенции, под которой понимается способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, определять структуру значения слова, определять специфически национальное в значении слова.

Следует отметить многообразие существующих видов информационных технологий. На уроках иностранного языка применяются разнообразные цифровые образовательные ресурсы: презентации в Power Point, текстовые редакторы, электронные таблицы, обучающие программы на CD-ROM, электронные учебники, тесты, учебные Интернет-ресурсы.

Более подробно следует остановиться на мультимедиа-презентациях, электронных обучающих программах и учебных Интернет-ресурсах, обладающих большим учебно-воспитательным потенциалом. Образовательный потенциал мультимедийных презентаций (ММП) может эффективно использоваться на уроках иностранного языка для осуществления наглядной поддержки обучения речи.

Что касается внедрения Интернет-технологий в процесс обучения иностранному языку, то в настоящее время их преимущества не вызывают сомнений. Не подлежит сомнению позитивное влияние различных форм синхронной и асинхронной Интернет-коммуникации (электронной почты, форумов, чата, веб-конференций) на формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Ресурсы сети являются бесценной базой для создания информационно-предметной среды, образования и самообразования людей, удовлетворения их личных и профессиональных интересов и потребностей. Но само по себе наличие доступа к Интернет-ресурсам не является гарантом быстрого и качественного языкового образования, работа учащихся с Интернет-ресурсами должна быть методически грамотно построена.

Огромным дидактическим потенциалом обладают также обучающие программные комплексы. Компьютерные обучающие программы и пособия по мнению М.А. Бовтенко, можно адекватно оценить, если рассматривать их не изолированно, а в системе средств обучения в целом. Специфика таких материалов заключается в том, что задачи обучения в них решаются средствами компьютерных технологий. Методическое и образовательное качество учебных программ «определяется эффективностью использования технических возможностей в реализации заявленных целей обучения» [2].

Если рассматривать современные персональные компьютеры не просто как средство технической поддержки учебного процесса, а как устройство способное выполнять педагогические функции, несущее в себе конкретные знания и передающее эти знания в процессе диалога с обучаемым, особую важность приобретают компьютерные программы индивидуализированного обучения языкам. Программы такого рода позволяют перевести деятельность по формированию навыков на самостоятельную работу и использовать аудиторное время для формирования умений на основе полученных навыков.

На старшей ступени обучения существуют программы для изучения французского языка: «Françaisd'or», «Les chateaux de la Loire». Имеется так же электронная версия знаменитой французской энциклопедии « Larousse», благодаря которой учащиеся могут найти дополнительную информацию по французскому языку при выполнении творческих заданий.

Сегодня отмечено не только увеличение числа межличностных и межкультурных контактов, но и появление новых способов связи. Изменение характера коммуникации, связанное с изменением канала общения, влияет на специфику жанров, в рамках которых осуществляется общение, а также на речевое поведение собеседника. Опираясь на теорию речевых жанров, предложенную М.М. Бахтиным, мы отмечаем, что традиционные жанры получают новое содержание в связи с развитием Интернет-технологий.

Существуют различные классификации способов общения в Интернете. По степени интерактивности коммуникаций разделяют наиболее интерактивные среды общения – чаты и форумы; наименее интерактивные – e-mail и телеконференции (в телеконференции и при общении посредством e-mail общение происходит в режиме off-line, в отличие от чата, где люди общаются в режиме реального времени on-line).

В обучении иностранному языку велика значимость применения скайпа. Общение онлайн, несомненно, способствует обогащению словарного запаса учащихся и пробуждению живого интереса к фразеологии изучаемого языка. Известно, насколько эффективно погружение в языковую среду в процессе изучения иностранного языка. Именно скайп позволяет внедриться в среду общения на иностранном языке. Учащиеся имеют возможность следить за жестами, мимикой, интонацией собеседника, а также наблюдать за артикуляционными движениями и улавливать правильную интонацию, обращать внимание на фразовые ударения в речи собеседника. Это является большим плюсом скайпа в том случае, если общение идет с носителем языка, для которого французский является родным, первым языком.

В Интернете функционируют клубы «языкового обмена», где можно пообщаться с людьми, говорящими на изучаемом языке, а взамен помочь в изучении русского языка. Также хороший способ найти общение по интересам – иностранные социальные сети.

Интернет-технологии при грамотном руководстве преподавателя способствуют повышению интереса и мотивации учащихся к изучению иностранного языка, организации и расширению их самостоятельной работы, вызывают интерес к научно-исследовательской деятельности, поддерживая тем самым стремление к научной работе, расширению знаний по специальности.

Наиболее удобными в работе являются следующие Интернет-ресурсы по французскому языку: www.rfi.fr, www.tv5.fr, www.lepointdufle.net, www.françaisfacile.fr, www.azurlingua.fr, www.maxicours.com, www.projects-abroad.fr, www.polarfle.com, www.phonétique.free.fr, www.apprendre-le-français.fr.

Также ученикам могут быть предложены так называемые ситуационные задания с применением интернет-ресурсов. Цель таких заданий состоит в имитации на уроке ситуаций из реальной жизни, с которыми может столкнуться ученик. По своей структуре они напоминают ролевые игры, когда каждый из учеников получает определенную роль, согласно которой он должен выстраивать общение. Отличие от ролевой игры состоит в том, что ученику предлагается использовать аутентичные веб-сайты, чтобы выполнить поставленную задачу. Например, ученикам предлагается спланировать поездку во Францию, а именно, выявить, в какой гостинице можно остановиться, какие достопримечательности осмотреть и т.д. Такие задания вызывают, как правило, большой интерес у учащихся, поскольку им приходится искать информацию на реальных сайтах, анализировать ее, находить ответы на вопросы, которые вполне могут возникнуть в реальной жизни [3].

Интернет является неисчерпаемым источником аутентичных материалов, которые можно использовать на уроках иностранного языка. Большинство сайтов, предлагающих готовые учебные материалы, которые могут быть использованы в качестве дополняющих базовый учебник, рассчитаны на работу в режиме он-лайн.

Информатизация системы образования является относительно новым требованием современного общества. Меняются цели и задачи, стоящие перед современным образованием, акцент переносится с простого усвоения знаний на формирование компетентности, на личностно-ориентированный подход. Учитель, систематически применяющий информационно-коммуникационные технологии и цифровые образовательные ресурсы, находится в постоянном поиске, идет в ногу с требованиями современного образовательного и воспитательного процесса.

Современная методологическая наука обладает целым арсеналом средств для обучения иностранным языкам. Среди них есть и традиционные, проверенные многолетним опытом средства и новые, отвечающие современным запросам времени, эффективность которых ещё предстоит доказать. К последним относят Интернет-технологии. Ни у кого на сегодняшний день не вызывает сомнений необходимость интеграции Интернет-технологий в процесс обучения, особенно в обучение иностранным языкам. С теоретической точки зрения Интернет-ресурсы, при условии их правильной

методической интеграции в учебный процесс, также как и традиционные методы обучения могут способствовать развитию основных языковых компетенций – чтению, аудированию, говорению и письму. Ведь в основе Всемирной сети лежит общение, и она может обеспечить связь непосредственно с носителями изучаемого языка.

Таким образом, внедрение 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.

Список литературы.

- 1) Алхазидзе А.А. Основы овладения устной иностранной речью: Учебное пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение. 1988. 128 с.
- 2) Бовтенко М.А. Формирование информационно-коммуникационной составляющей профессиональной компетенции преподавателя иностранных языков // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. М.: Изд-во МГУ. 2005. № 4. С. 4-67.
- 3) Артамонова Л.Н. Игры на уроках английского языка и во внеклассной работе / Л.Н. Артамонова // English. 2008. № 4. С. 36.

РЕДУЦИРОВАННЫЕ В РУКОПИСНОМ ОКТОИХЕ XII-XIII ВВ. ИЗ ВЕНСКОГО СОБРАНИЯ

Хмелевская А.П.

Научный руководитель – проф. Жолобов О.Ф.

Октоих «Венский» (Кодекс Ганкенштайна) представляет собой сборник богослужебных песнопений и датируется предположительно рубежом XII-XIII ст. Еще в XV в. кодекс находился в галицко-волинских землях, и в XVII-XVIII вв. попал, вероятно, к австрийским сербам. Основная, старая часть сборника и дополнения к нему отражают галицко-волинские языковые особенности. В разное время орфографическое описание Венского Октоиха предпринимали Ю. Шевелев, К. Кисилевский, а также Г. Биркфельнер. Мы изучаем рукопись по цифровой фотоконии, предоставленной коллегами из Института славистики Венского университета для подготовки ее «машиночитаемого» набора и дальнейшего интернет-издания.

Как было сказано выше, рукопись относится к рубежу XII-XIII веков, то есть теоретически совпадает с процессом завершения падения редуцированных. Таким образом, цель нашего исследования – проследить особенности употребления редуцированных в тексте Октоиха и определить их состояние в речи писцов. В настоящий момент рукопись хранится в Австрийской национальной библиотеке (кат. Birkfellners, № II/141). В исследовании на первом этапе работы использован метод срезов: мы рассмотрели 90 листов из разных частей текста, написанных двумя писцами. Важными являются позиции на стыке и внутри морфем, поэтому будут отдельно рассматриваться случаи употребления <ь> и <ъ> в корнях, приставках, суффиксах, флексиях и т.д.

Падение редуцированных, заключавшееся в выпадении из вокалической системы фонем <ь> и <ъ>, явилось переломным процессом, который коренным образом изменил фонетический строй древнерусского языка. Утрата редуцированных начинается с их устранения в морфологически изолированной позиции, где они не имели никакого морфологического значения, – в предударных корневых слогах и в абсолютном конце слова [1, с. 109]. Фалев уточняет, что «падение глухих в русском языке началось не в первом слоге слова, а в корнях, где <ъ> <ъ> не чередовались с <ь> <ь> сильными или были «пустыми», «лишними» для языкового сознания. Это привело к исчезновению редуцированных в других корнях, потом в суффиксах и префиксах» [2, с. 121].

В тексте Октоиха <ъ> и <ь> в абсолютной слабой позиции, т.е. в такой, где они не вступали в чередования с сильными редуцированными или другими гласными и оказывались изолированными, опускаются обоими писцами. Это корни -тъл-, -вьс-: *нетлениемъ* 167, *нетленному* 15a13, *нетление* 15b11, *всехъ* 1364, *всячьская* 26a3, *всая* 15a11, *вся* 24a7, *всякая* 1316, а также слова *много* 20b16, *князь* 1463, *кто* 5a7 (по техническим причинам текст цитируется в упрощенной орфографии, не передаются -ять и -юсы). При этом два слова *къто*, *мьглоу* пишутся с редуцированным, но это скорее

исключения, так как многочисленные примеры подтверждают, что в абсолютно слабой позиции редуцированные были утрачены. Опускания глухого наблюдаются также в слабой позиции, чередуемой с сильной или гласным полного образования. Это корни *-зъл-, -зър-, -бъд-*: *злобою* 132б, *злодея* 468, *зряще* 22610, *бдениемъ* 270 и др. В других корнях пропуск ера является редким явлением: *създавъ* 1а3, *отгнавъ* 260а при более частых написаниях *съзьдавъ, отгънавъ*. В группах из трех согласных корневые *еры* не опускаются.

Употребление *еровых* и *безъеровых* префиксов в тексте Октоиха традиционно. Так, написание ера в конце префикса или предлога, исконно в своем составе этого ера не имеющего, наблюдается редко. Тем не менее, у первого писца подобных написаний значительно больше, чем у второго. Чаще всего они наблюдаются в префиксах и предлогах *об-, из-, от-*: *объ, отъ, изъ, отъвьръзль, отъмъстивъ*. У второго писца (середина и конец рукописи) мы наблюдаем следующие написания: *объймавъ, отъвьръзъ, отъврзи, възьдвигохомься, отъврзи*. Приставка *от-* очень часто пишется в развернутом виде, что является архаичной чертой, в это время она чаще заменяется лигатурой. В лигатуре вставочные редуцированные отсутствуют, а в развернутой записи они не редки. Таким образом, у второго писца случаев вставочных *еров* в предлогах нет, а из префиксов наиболее частые употребления мы находим в *от-*. В целом, случаев употребления *еров* в *безъеровых* префиксах и предлогах в каждой из выбранных частей текста очень мало для того, чтобы можно было установить закономерности их возникновения. Некоторую сложность в вычленении префикса доставляют случаи упрощения групп согласных и ассимиляции, которые выражаются в таких формах, как *бес-трастенъ, бесмертныи, безаконьникъ, бесъмертие, бецислиьныхъ, бецисла*.

Что касается опущения *-еров* в *еровых* префиксах и предлогах, то у второго писца они возникают намного чаще, чем у первого. Единственным *еровым* префиксом, в котором опускается ер и у первого, и у второго писца является *съ-*:

1 писец (начало текста): *схранивьшью* 4а9, *створивъ* 28аб, 8а8, *створьна* 16а14, *скроушивъ* 276б, *свьршенъ* 6а9.

2 писец (середина и конец): *сподоби, створи, свьршитися, сконьчание, сподобися* (Зр.).

Примерно в 70% от всего количества написаний слова *съмерть* и его форм и производных слов редуцированный опускается: *смерть* 20а8, *смерти* 20б15, *смертьнымъ* 21а10, *смертьнеи* 22а12, *смертьноюю* 27а5 и т.д. При этом предлог *съ* ер не утрачивает. В предлогах опущения *еров* вообще не наблюдаются, за исключением предлога *къ*, который в большинстве случаев теряет конечный ер перед н-местоимениями: *к намъ, к немю*. В середине рукописи один раз встретилось сочетание *к тебе*.

Наречие *низъ* оказывается членом сложения и иногда объединяется с приставками [3]. Исконно пишется с ером, но утрачивает его под влиянием приставок на з: *низложивъ, низвель, низложити* и др.

Наиболее частотными в тексте Октоиха явились суффиксы *-ьн-, -ьств-, -ьш-/ьш-, -ьц-*. В свою очередь, суффикс *-ьн-* – самый часто встречающийся из вышеперечисленных, и пропуски еря в нем не редки. У первого писца случаи пропусков составляют примерно одну десятую часть от общего количества слов с *-ьн-*: *боголепно, безмоужных, страшно, верно* и др. Интересно написание сложного слова *православьновернии*, в котором присутствуют оба написания суффикса: с ерем и без. У второго писца случаев опущения еря в данном суффиксе намного больше: если в середине рукописи они составляют одну пятую от общего количества, то в конце текста – примерно половину.

Суффикс *-ьш-* у первого писца опускается лишь один раз, что можно принять за опisku: *хранившю*. У второго писца ер опускается, но редко, так что пропуск ера для него скорее исключение, чем правило: *оубившаго, прошедию, покърши, видевше, пострадавшиа*.

Суффикс *-ьц-* у первого писца также не имеет опущений редуцированного. У второго писца примеры с опущениями занимают примерно пятую часть от всех употреблений *-ьц-*. В большинстве случаев это слова *творца, венца* и другие их формы. Суффиксы *-ьств-, -ьск-* у обоих писцов опущений еря не имеют.

В плане отражения падения слабых редуцированных примеры для позиции конца слова, как и предлога, являются непоказательными. У первого писца ер в окончании не опускается ни разу. У второго писца наблюдается только один случай опущения редуцированного: в слове *чертог*.

В предлогах и префиксах вокализация сильных редуцированных на письме не представлена. Исключение представляет только слово *воистину*, которое встречается один раз в начале рукописи у первого писца. В суффиксах вокализация представлена незначительно: *истиненыимъ, преподобенъ*. В корнях вокализация чаще представлена в сочетаниях из трех и более гласных. Так, наиболее последовательную вокализацию мы наблюдаем в корнях *-мърт-*: *съмертоносъньни, смерть, съмерти*,

мертвыхъ, мертвъць, оумершымъ, бесъмертие, насмерть, съмертноую и др.; -плът- (у второго писца): *плотию, бесплотными, бесплотень, въплотьшагося, въплотенаго, бесплотья*; -сърд-: *милосердомоу, милосердъ*.

Случаи смешения редуцированных также немногочисленны, но уже по ним можно судить о начавшемся процессе сближения их с гласными полного образования и утраты собственного звучания: *христъсь, мъглоу* (вм. *мъглоу*), *рожешия, младъньць*, одновременное употребление у одного писца *въскресеие, въскръсение* и *въскресение* (с ятем).

Таким образом, проведенный анализ материала рукописи указывает на то, что редуцированные в указанный период еще не были утрачены в фонологической системе древнерусского языка, то есть рукопись написана во время процесса утраты редуцированных, а не после него. Наблюдается временной разрыв в утрате редуцированных – в слабой позиции редуцированные уже опускаются, но в сильной еще продолжают сохраняться, особенно в стечении шумных согласных. В корнях с плавными исконный ерь/ер уже заменяется гласным полного образования, а также наблюдаются случаи смешения, что свидетельствует о неразличении писцами глухих звуков. Тем не менее, в манере письма наблюдаются архаичные черты: так, редуцированные продолжают писаться там, где уже утратились – на конце слов и в абсолютно слабых позициях, а также продолжает употребляться разввернутая приставка от-. Участие в написании Октоиха двоих писцов позволяет провести анализ дистрибуции редуцированных в двух орфографических системах. Количественная характеристика распределения еров у первого и второго писцов свидетельствует о разных уровнях консерватизма и реакции на факты живой речи.

Список литературы.

- 1) Колесов В.В. Историческая фонетика русского языка. М.: Высшая школа. 1980. 215 с.
- 2) Фалев И.А. О редуцированных гласных в древнерусском языке // Язык и литература. 1927. Т.2. Вып.1. С. 111-122.
- 3) Марков В.М. К истории редуцированных гласных в русском языке. Казань: Казанский гос. ун-т. 2007. 259 с.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТАТАРСКОГО ИМЯНАРЕЧЕНИЯ

Цай Линли

Научный руководитель – асс. Яппарова В.Н.

В настоящее время лингвокультурологические исследования вызывают огромный интерес в лингвистических кругах. Особенно актуально изучение антропонимии определённого народа, поскольку лексика личных имен тесно связана с культурой и историей народа. Большой интерес представляет изучение татарской антропонимии, которая в бурном историческом процессе сохранила древние традиции. Изучение обряда имянаречения дает возможность выявить тенденции развития татарской семьи, сохранившиеся в ней традиции имянаречения и отметить новые черты при именовании, связанные с социально-экономическим развитием общества [1, с. 79].

Актуальность данной работы определяется недостаточной изученностью татарского имянаречения в лингвокультурологическом контексте, а также абсолютным отсутствием исследования татарских имен в работах китайских русистов.

Цель данной работы состоит в комплексном изучении татарского имянаречения в культурологическом и лингвистическом контекстах.

Имянаречение новорожденного ребенка у татар всегда являлось праздником для целой семьи и всех близких и родных. Имянаречение – это выбор имени для новорожденного ребенка, это один из важных родильных обрядов многих народов, в том числе и татар. Этот обряд для мусульман является обязательным. Главную роль при этом играет мулла – знаток и служитель мусульманского культа. При обряде мулла читает молитву, шепчет в ушко ребёнка его имя. После этого он читает первую суру из Корана, благословляя ребенка, чтобы он рос умным, здоровым, почитал своих родителей. Эти традиции сохраняются и в современной татарской семье.

По мнению Г.Ф. Саттарова, личные татарские имена по происхождению можно подразделить на несколько типов. Так, при наречении имени в середине XIX-начале XX вв. татары-мусульмане

пользовались, как правило, мусульманским именем, хотя в более ранние периоды были широко распространены имена тюркского происхождения (*Алтынай, Аюташ, Майшакар* и т.п.). Позднее мусульманские имена вытеснили тюркские. В основном это были сложносоставные имена арабского или персидского происхождения [2, с. 26].

Доисламский период имя наречения у предков татар, как у большинства тюркских народов, отражает языческие представления, где все социальное, личностное воспринимается через природу. Основной формой языческой религии является культ неба – тенгри (верховное божество неба). В период этого культа зафиксированы тюрко-татарские имена с такими основами, как:

– *ай*: *Айтуган* (< *ай* / луна /+*туган* / восходить/), *Айсылу* (<*ай* / луна /+*сылу* / прекрасная), *Айбикә* (<*ай* / луна /+*бикә* / госпожа/);

– *таң* / заря/: *Таңсу* (<*таң* / заря /+*су* / вода), *Таңчулпан* (<*таң* / заря /+*чулпан* / утренняя звезда); *Йолдыз* (звезда); *Аяз* (ясное (о небе)) и т.д.

В именнике зафиксированы личные имена, в которых прослеживается пережиток культа животных, в частности барса (тигра): *Илбарс-Илбарис* (<*ил* / страна/+*барс*), *Арслан* (лев). К этому пласту происхождения относятся и такие имена, которые образованы от нарицательных имен: *Тимер* (железо), *Алтын* (золото), *Энжә* (жемчуг), *Алмас* (бриллиант), *Чәчәк* (цветок) и т.д.

В свою очередь, мусульманство, по свидетельству Ибн-Фадлана, имело свое место в Булгарии и до прибытия посольства от Халифа в 922 году [3, с. 10].

После официального принятия ислама арабские миссионеры много делали для распространения ислама: основывали мечети, открывали медресе, учили население арабскому письму и языку, языку Корана. Со временем из классического арабского языка в язык волжских булгар проникали наряду с арабскими словами, выражениями, грамматическими элементами и личные имена.

На начальном этапе принятия ислама мусульманские антропонимы не имели особой популярности. Противостояние язычества и мусульманства больше всего проявилось именно в сберегаемой системе личных имён предков тюрко-татар [4, с. 115]. В X-XI вв. арабские антропонимы имели весьма ограниченное употребление. Как указывает М. Кашгари в словаре «Диване лугат-иттурк», 70% антропонимов составляют имена общетюркского происхождения [4, с. 117].

С XIII в. до XIV в., во время Золотой Орды, постепенно усилилось проникновение арабских антропонимов. Большинство из них посвящены Мухаммаду и его приближенным, и употребляются в узкой среде знати. Истинно мусульманским государством Джучиев Улус становится в период правления хана Мухаммада Узбека. В этот период начинается целенаправленная борьба против языческих культов [4, с. 119]. Укрепился ислам, и мусульманские имена начали употребляться среди простого люда.

После распада Золотой Орды в XV-XVI вв. высокий уровень грамотности всего народа и распространение поэтических произведений местных поэтов и мусульманского Востока способствовали активизации светских арабских антропонимов.

Учитывая особенности распространения и функционирования мусульманских имен, арабские заимствованные имена можно разделить на два класса:

1) *Имена религиозного содержания, пришедшие из арабского языка:*

– имена, связанные с нормами и правилами исламской религии: *Ислам* (предание себя Аллаху), *Галимулла* (знающий истину);

– имена, связанные с 99 эпитетами Аллаха: *Мәлик* (царь), *Гали* (великий), *Халик* (творец), *Бари* (создатель) и т.д.;

– имена, связанные с именами и эпитетами пророков, жен и дочерей пророков, халифов: *Мөхәммәт* (слава, прославление), *Сөләйман* (мирный) и т.д.

2) *Имена нерелигиозного содержания, пришедшие из арабского языка:*

– имена, связанные с социальными соотношениями: *Назир* (министр);

– имена, связанные с профессиями: *Талип* (студент), *Рәсим* (художник);

– имена, связанные с домашними обиходами, животными, растениями и т.д.: *Рауза* (сад).

С XIII в. до начала XX в. постепенно усилилось проникновение арабских антропонимов. После завоевания Казани ислам становится для тюрко-татар главной опорой сохранения своей исторической и духовной самобытности. И это стало стимулом для резкой активизации мусульманских имен. В начале XX в. личные имена арабского происхождения составляли 98.1% от общего числа имен, употребляемых в татарском языке [4, с. 121-122].

Персидский язык также сыграл немаловажную роль в распространении арабских личных имен у татар, поскольку еще до принятия ислама волжские булгары вели торговлю со странами Средней Азии, Ирана и другими восточными странами. Персидский язык выполнял своего рода роль по-

средника между арабским и тюркским языками и литературой [3, с. 16-17]. Естественно, в антропонимию татар проникли и персидские имена. Так, в имятворчестве активно участвуют такие персидские компоненты имен, как: *гөл* (цветок), *шат* (радость), *наз* (грация, нежность), *биби* (госпожа), *жүһан* (вселенная), *жан* (душа). Входящие с 30-х гг. XX в. новые единицы арабо-персидского происхождения, как *Рөстәм*, *Фирдәүс*, *Равил*, *Наил*, *Рәшит*, *Шамил*, *Фәридә*, *Рәйсә* и др. стали базовыми в антропонимической картине мира татарского языка.

После революции в условиях массовой атеизации ислам полностью утрачивает свое значение. Но народное сознание нашло себе новые возможности сохранения национального облика антропонимии татар. По мнению Г.Р. Галиуллиной, «язык сохраняет единство народа в исторической смене поколений и общественных формаций вопреки социальным барьерам, тем самым объединяя народ во времени, в географическом и социальном пространстве» [4, с. 121]. Так, в данный период активизируются персидские по происхождению имена, которые характеризуются семантической окраской и отражают этические и эстетические чувства народа [4, с. 125]. Это такие имена, как *Фәрхәт*, *Раушан*, *Гөлназ*, *Гөлшат*, *Маһия*, которые и сегодня пользуются большой популярностью среди татар.

В конце XX в., с возрождением религии и национального самосознания, в современном татарском языке в разряд активной лексики возвратились религиозные имена. Именно поэтому Н.Б. Мечковская высоко оценивала роль языка и религии в культуре: «Язык и религия: две семиотики, два образа мира, две стихии в душе человека, уходящие корнями в подсознание, два самых глубоких, взаимосвязанных начала в человеческой культуре» [5, с. 36].

Также в XX в. вследствие общественно-политических преобразований в татарский язык проникли имена русского и западноевропейского происхождения. Возникли имена в честь революции или революционных вождей: *Рево*, *Идея*, *Марлен* и т.д.

Следует отметить, что имена западноевропейского происхождения были более распространены среди татарского населения, чем русского. Это такие имена, как *Роберт* (фр.), *Луиза* (фр.), *Диана* (фр.), *Эмиль* (лат.) и т.д. С точки зрения Г.Р. Галиуллиной, это явление объясняется и их благозвучием и созвучностью и морфологической сходностью с татарскими традиционными именами, и их нейтральностью в национальном отношении. На сегодняшний день, пишет учёный, число западноевропейских имён даже превысило количество татарских традиционных имён [3, с. 23].

Многие современные татарские имена значительно отличаются от имён других тюркских народов тем, что гораздо чаще сочетают в себе западноевропейские личные имена с традиционными фамилиями тюрко-персо-арабского происхождения. Например: *Ренат Ибрагимов*, *Альберт Асадуллин*, *Рафаэль Хакимов*, *Эмиль Сайфутдинов*, *Роберт Нигматулин* и т.д. [6].

В результате проведённого исследования мы пришли к следующим выводам:

- 1) Имянаречение – таинственный и красивый ритуал, сближающий татарина со своим народом.
- 2) Татарская антропонимия – многолетнее сочетание народных и заимствованных языковых ресурсов.
- 3) Религия играет важную роль в имянаречении татар.
- 4) Заимствованные арабо-персидские имена тесно связаны с историей татарского народа и воспринимаются не как заимствованные, а как неотъемлемая часть народной культуры.
- 5) Исторические события оказывают огромное влияние на систему личных имен. Несмотря на перемены народ находит способы для сохранения своей самобытности.

Список литературы.

- 1) Тимканова Г.Ф. Историко-лингвистический анализ личных имен татар г. Тюмени XX века: дисс. канд. филол. наук. Казань. 2005. 252 с.
- 2) Саттаров Г.Ф. О чем говорят татарские имена? Казань: Изд-во «Раннур». 1998. 486 с.
- 3) Галиуллина Г.Р. Личные имена татар в XX веке. Казань: Изд-во «Матбугат Йорты». 2000. 112 с.
- 4) Галиуллина Г.Р. Татарские личные имена в контексте лингвокультурных традиций. Казань: Изд-во Казанск. гос. ун-та. 2008. 352 с.
- 5) Мечковская Н.Б. Язык и религия. М.: Агентство «ФАИР». 1998. 352 с.
- 6) Интернет-ресурс: Татарское имя.
https://ru.wikipedia.org/wiki/%D2%E0%F2%E0%F0%F1%EA%EE%E5_%E8%EC%FF (Дата обращения: 05.04.2015).

СЕМАНТИКА НИКНЕЙМОВ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ ВКОНТАКТЕ (Г. КАЗАНЬ)

Цэн Цзыхэ

Научный руководитель – ст. преп. Мифтахова А.Н.

На сегодняшний день Интернет прочно вошел в нашу обыденную жизнь. Он является самым универсальным и популярным среди всех современных средств дистанционного общения, именно поэтому люди проводят во всемирной сети всё больше времени.

Существует множество социальных сетей, которые созданы с целью общения в Интернете: ВКонтакте, Facebook, Twitter, Instagram, Wechat, Одноклассники, Мой мир в mail.ru и т.д. Среди них самой популярной социальной сетью в России является сеть ВКонтакте. Пользователи ВКонтакте имеют огромное количество возможностей – не только обмениваться сообщениями друг с другом, но и показывать фото и видео, добавлять к себе на страничку любимую музыку, смотреть фильмы, играть в игры, вступать в сообщества по интересам или создавать их.

Современный человек в виртуальном пространстве стал немислим без сетевого имени – никнейма, которое дало ему возможность создать себе образ, скрыв своё реальное «Я».

Никнейм (ник; англ. Nickname – первоначально «кличка», «прозвище»), также сетевое имя – псевдоним, используемый пользователем в Интернете, обычно в местах общения. Никнейм, который человек выбирает себе сам, это своеобразная роль, образ или маска, которую можно легко поменять при необходимости. По никнейму можно узнать об увлечениях, предпочтениях, чертах характера, интеллектуальных способностях того или иного пользователя. Никнейм – это своеобразная самопрезентация, визитная карточка, которая предъявляется виртуальному обществу для идентификации и привлечения внимания [1, с. 246].

Настоящее исследование посвящено анализу никнеймов пользователей социальной сети ВКонтакте, зарегистрированных на территории г. Казани.

Цель исследования – произвести классификацию никнеймов пользователей социальной сети ВКонтакте.

Материалом исследования послужили личные имена пользователей г. Казани, представленные в российской социальной сети ВКонтакте. Всего было проанализировано около 500 никнеймов.

Рассмотрев различные классификации, мы распределяем собранный фактический материал в соответствии с классификацией, предложенной Т.В. Аникиной [2], при этом обнаруживаются и некоторые расхождения с ней:

1. Никнеймы-автономы.

Автономы – собственное имя и фамилия автора. Для социальной сети ВКонтакте самый распространенный вариант никнейма. Обычно просто имя и фамилия: *Николай Золин, Руслан Галимов, Лилия Семёнова, Оксана Куликова* или имя и отчество: *Виталий Александрович, Эльвира Наилевна*.

По графическому оформлению имена могут быть набраны кириллицей (*Юлия Белова, Марат Хидиятуллин*) или латинским шрифтом (*Azat Насыров, Anastasia Klimova*).

Встречаются имена с добавленными символами. В них определённые звуки или буквы заменены цифрами, собачкой, заглавными буквами: *P@мил M@ликов, Русл@н :-), В@силый Попов, Д@ШульK@ ЕгОрОв@, Лиан4ик Долматова*.

К тому же в связи с тем, что в Республике Татарстан существует два национальных языка: русский и татарский, в качестве никнеймов используются имена и фамилии, написанные на татарском языке: *Ильгизэр Әхмәтҗанов, Рәсүль Маулиев-Рәмис-Улы, Миләүшә Кәримова*.

Встречается вариант, когда имя указывается полностью, а отчество или фамилия только одной буквой. Сокращение фамилии до одной буквы или нескольких, с одной стороны, усложняет поиск человека, с другой стороны, ограничивает посещение личной страницы от нежелательных посетителей: *Айдамир Ф, Тимур Т.а, Венера Ш, Елена У*.

2. Никнеймы-ласкательные имена.

В эту группу вошли никнеймы, которые содержат имена с уменьшительно-ласкательными суффиксами: *Тимурка Камалеев, Аллочка Жарова, А-Р-Т-У-Р-К-А, Камиллочка Мамина, Айсылушка Власова, Лейсаночка Башарова*.

Такие никнеймы выбирают люди эмоциональные, сентиментальные, обычно с мягким характером.

3. *Никнеймы, указывающие на национальность.*

Среди пользователей, зарегистрированных на территории города Казани, нередко встречаются никнеймы, которые указывают на нацию (татары). Слово *Татарин* встречается в качестве фамилии (*Ильдус Татарин, Рузиль Татарин*) или имени (*Татарин Мухарлямов*).

Казань – это столица Республики Татарстан, почти половина населения относится к татарам. Такие никнеймы говорят о чувстве гордости в связи с принадлежностью к татарской нации.

5. *Никнеймы, обозначающие профессию и род деятельности.*

Многие пользователи создают никнеймы, которые напрямую указывают на их род занятий или профессию: *Амина-Казань-Одежда, Камилка Торты на заказ, Владислав Электрик-Профи, Руслан Коттеджин*. Это своеобразная реклама своих профессиональных навыков, способ указать на то, чем человек интересуется, занимается и зарабатывает на жизнь. Такие никнеймы позволяют довольно успешно найти новых клиентов с помощью социальных сетей, а также поддерживать отношения со старыми.

6. *Никнеймы, указывающие на свойства, качества человека.*

Данные никнеймы характеризуют своих обладателей по интеллектуальному, эмоциональному, физическому и психическому состоянию: *Юрий Крепкий, Влад Резкий, Романтическая девушка, Руфина Нежная, Света Шикарная*.

Никнейм является своеобразной саморекламой. Обладатели данных никнеймов стараются поднять собственную самооценку, чтобы привлечь окружающих собеседников. Также нам встретились никнеймы, которые говорят о завышенной самооценке пользователя: *Принцесса в Кедах, Регина Королевская, Принцесса Дианочка, Принц Великолепный*. Можно предположить, что такие люди высокомерны не только в виртуальной жизни, но и в реальной, либо любители таких ников имеют в жизни крайне низкий социальный статус.

7. *Никнеймы по именам реальных людей, героев и персонажей любимых книг, фильмов и других художественных произведений.*

Люди, носящие имена своих героев, пытаются стать похожими на них. Причиной выбора того или иного героя является определённое сходство – внешнее или психологическое. Человек отождествляет себя с героем, пытается перенять у него тон, манеры и выражения. Например, нам встретились никнеймы – имена реальных людей: *Майкл Радригес, Макс Браун, Johny Depp, Генри Уоттсон*.

Иногда пользователи берут только фамилию знаменитого человека, а имя оставляют своё: *Ильнур Кляйн, Шамиль Эйштейн*.

8. *Никнеймы, обозначающие природные явления.*

Данные никнеймы являются универсальными, так как могут меняться в соответствии со временем года или настроением: *Анастасия Лето, Елизавета Лето, Маша Морё, Солнце Дождь, Руслан Зима*.

9. *Никнеймы, состоящие из несколько имён.*

Обладатели таких никнеймов хотят выразить свою любовь друг к другу, чтобы другие пользователи воспринимали их как единое целое: *Паша-И-Влада, Элина - И-Артём*.

Иногда у супругов бывает одна страничка в социальной сети на двоих, поэтому часто можно встретить такие никнеймы: *Адиля-И-Алмаз Валиуллины, Раиль-И-Дюлюза Кашиповы*.

Встречаются никнеймы, содержащие имена лучших друзей. Это способ показать всем, что ты не одинок: *Айдар-И-Кирилл Гималов-И-Касимов, Ильяс-И-Фаяз Братья, Юля-И-Ангелина Подруги-На-Всегда*.

10. *Никнеймы, производные от названий животных.*

В основе большинства фаунистических никнеймов лежит название любимого животного или животного, в котором автор усматривает сходство между его характеристиками (внешний облик, повадки) и своими собственными: *Альмир Рысь, Роксана Хомяк, Элла Хомяк, Жанна Котик, Кристиночка Л.Киска, Ксения Коттэ, Эля Волк*.

11. *Никнеймы, состоящие из отдельных высказываний.*

Данные ники меняются в соответствии с настроением их обладателей: *Крестик счастье в руках, Секретный поклонник Алиш, Анна - Васильевна - Я – Люблю море -и-быстрый ветер*.

12. *Никнеймы, указывающие на особенности внешнего вида.*

Данную группу составляют так называемые эйдонимы – псевдонимы, характеризующие наружность автора: *Я Крошка (маленького роста), Альбинка Крошка, Виктория Маленькая, Брюнет Высокий, Алиска Брюнетка, Маленькая Блондинка*.

13. *Никнеймы, указывающие на отношения с другим человеком.*

Некоторые пользователи хотят указать на то, что в реальном и виртуальном мире они хранят верность человеку, с которым их связывают определенные отношения, чаще всего любовные: *Илья Настин, Фёдор Катин*.

14. Никнеймы-названия фирм, организаций.

Под такими никнеймами обычно регистрируются люди, представляющие интерес какой-либо организации: *ООО-Главметиз-Казань Строймаркет, Профнастил-Казань, ООО-Волжанин-Завод-По-Производству-Оборудования, Ооо Гурмэ, Дом-Воды Ооо, Мбэль Ооо*. Таким образом, данные никнеймы позволяют привлечь внимание клиентов к определённой фирме или организации, создать бесплатную рекламу.

Итак, мы проанализировали никнеймы пользователей социальной сети ВКонтакте, зарегистрированных на территории города Казани, и произвели их классификацию по семантическому признаку.

В результате исследования мы пришли к следующим выводам:

Никнеймы – это имена, применяемые для личного общения в виртуальном коммуникативном пространстве, способ привлечь внимание к своей личности, работе.

Большинство пользователей социальной сети ВКонтакте используют своё реальное имя и фамилию, отчество в качестве никнейма. Данный выбор вполне оправдан, так как социальные сети предназначены для общения с друзьями, а значит, и поиска реальных людей, в отличие от чатов, где одно из негласных правил: не искать реальных людей за выбранным псевдонимом.

Виртуальное пространство позволяет пользователям создавать себе индивидуальное имя по собственным законам. Никнейм может указывать на национальность, черты характера, интересы, увлечения, индивидуальные качества, профессию, род деятельности, семейные отношения, особенности внешнего вида, настроение.

Список литературы.

- 1) Москальчук А.А. Никнейм–виртуальное имя человека // Записки горного института. 2009. Т.182. С. 246-248.
- 2) Аникина Т.В. Структурная классификация никнеймов (на примере англо-, русско- и франкоязычных чатов) // Ономастика и общество: язык и культура: материалы Первой Всероссийской научной конференции. Тамбов. 14-15 октября 2010 г.. ТГУ им. Г.Р. Державина. Тамбов. 2010. С. 127-131.

ЛИНГВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА: НА ПРИМЕРЕ ОРИГИНАЛА И ПЕРЕВОДА ПОВЕСТИ В. КУНИНА «ИНТЕРДЕВОЧКА»

Цуй Мэнсы

Научный руководитель – асс. Салахова А.Р.

Художественный перевод – это особое направление переводческой деятельности, которое представляет собой письменный перевод художественных произведений с одного языка на другой [1]. История художественного перевода составляет органичную часть истории литературы. На сегодняшний день переоценить роль художественного перевода крайне сложно. Неоспоримым фактом является то, что сама мировая литература возникла, существует и развивается, именно благодаря художественному переводу различных произведений литературного искусства. Посредством перевода имена великих писателей стали известны во всем мире, а их произведения доступны носителям разных языков и культур [2].

Основная сложность художественного перевода заключается не в передаче смысла, а в передаче уникального авторского стиля произведения, его эстетики, богатства языковых средств, а также атмосферы, юмора, характера и настроения, заложенных в тексте, и именно эти факторы составляют лингвостилистические аспекты художественного перевода [3].

Следует помнить, что в основании культуры лежит передача смысла, который, в свою очередь, дается нам в стилистическом оформлении, которое не только является частью мысли-значения, но и формирует ее. Именно поэтому мы постарались привлечь внимание к проблеме стилистики художе-

ственного перевода текста отнесенного по времени создания (оригинала и перевода) от современного читателя.

Русская литература занимает значимое место в мировой литературе, интерес китайского народа к русской литературе насчитывает многолетнюю историю, соответственно, переводческая деятельность развивается достаточно бурно, произведения А.С. Пушкина, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, И.С. Тургенева пользуются большой популярностью среди китайцев. Но среди малоизвестных китайскому народу писателей немало интересных, и их произведения также стоит читать и изучать.

Повесть «Интердевочка» Владимира Кунина, которая произвела в свое время в новой постсоветской России эффект разорвавшейся бомбы, стала абсолютным национальным бестселлером и легла в основу сценария одноименного знаменитого фильма Петра Тодоровского «Интердевочка». С течением времени тема произведения давно уже перестала быть сенсационной. Но щемлящая и одновременно забавная история элитной «ночной бабочки», выскочившей замуж за состоятельного иностранца, по-прежнему трогает сердца читателей.

Принимая во внимание особую маргинальность тематики произведения, язык повести характеризуется обилием специфической лексики, которая принадлежит узко определенной социальной группе, социальной культуре. Повесть «Интердевочка» была переведена на китайский язык в далеком 1990 г., но в переводе присутствуют непонятные современному читателю элементы. Особую проблему для художественного перевода в данном случае представляют именно эти элементы, перевод которых должен максимально уменьшить культурную и временную дистанцию, чтобы современные читатели могли лучше узнать то историческое время, которое автор описывает в произведении. Рассматриваемая проблема имеет не только прикладное значение для профессиональных переводчиков и авторов комментариев к переводным художественным произведениям, чья задача в максимальном «переводе» смысла и стиля на межкультурном уровне, но также очевиден глубокий теоретический аспект указанной проблемы в рамках переводоведения.

Одна из главных проблем художественного перевода – передача уникального авторского стиля. В повести «Интердевочка» уникальный авторский стиль формирует целостность текста. Дело в том, что писатель провёл серьёзное исследование профессиональной деятельности проституток и в течение нескольких месяцев следил за их работой, и поэтому автор хорошо знал лексику этой сферы услуг, что нашло отражение в тексте повести. Для этого достаточно привести один пример.

Была середина белой летней ночи. Мне нужно было успеть одеться, привести себя в порядок, выскользнуть из гостиницы, поймать тачку, доехать до дома, поспать пару часиков и к восьми махнуть в свою больничку.

已经是夏日白夜的半夜了。我得赶紧穿好衣服，打扮整齐，然后溜出宾馆，雇一辆出租车赶回家。睡上两个小时，八点钟得奔到自己医院。[4, с.1].

Это глаголы очень хорошо отражают характер, даже образование или статус героини, поэтому надо уделить особое внимание переводу такой лексики, в виду того что в китайском языке отсутствует абсолютный эквивалент, оттенок смысла, присущий оригиналу, в какой-то степени стирается. Решением такой проблемы служит максимальное приближение, с более современной точки зрения, было бы лучше заменить перевод этих глаголов, например, *поймать тачку –拦辆车, махнуть –飞奔到*.

Другой интересный и важный, и одновременно очень сложный вопрос – передача юмора, у каждой нации есть свой специфический юмор, который иностранцам сложно понять, и как передать оттенки юмора, тоже волнует многих, посмотрим этот пример:

– А какая у вас зарплата?

– Девяносто.

– Как выросло благосостояние рабочего человека! – восхитился Женя.

– Достаточно взглянуть на Зинаиду Васильевну Мелейко – и враждебная пропаганда полетит кувырком, а лживые «голоса» зарыдают в полном бессилии.

– 您工资多少？

– 90卢布。

– 劳动者的福利增长多块啊！”热尼亚感叹地说，“看一下齐纳依达，瓦西里耶夫娜就够了，敌意的宣传就站不住脚了，“*谎言之音*”也只能无力地痛哭了。[4, с.20].

注：谎言之音---美国之音

Здесь автор сделал перевод с интерпретацией. Но для современного читателя неочевидно, что под «лживыми голосами» понимается американское радиовещание, стоит добавить развернутый страноведческий комментарий, чтобы современные читатели имели больше понятия об этом историческом времени, и таким образом можно более тонко понять иронический характер этого высказывания.

Из вышесказанного вытекает, что художественный перевод является самым сложным видом переводческой деятельности, требующим филигранной работы с минимальными единицами смысла (в том числе юмор, иносказание, ирония). Бесконечная сложность структуры любого художественного текста, которая с большим трудом поддается формализации в метаязыке описания, стиль и стилистическая адекватность перевода – характер поименованной проблем, по нашему глубокому убеждению, принадлежит к числу динамически изменяющихся проблем, поскольку тесно связан с проблемой не только интерпретации, но и восприятия. Если в классической науке в качестве цели выступал идеал завершеного знания, окончательного решения вопроса, то с современной точки зрения завершенность знания является пессимистической концепцией. Процесс развития теоретического знания в области переводоведения, тесно связан с эмпирическим подходом переводчиков. Ведь для того, чтобы качественно переводить художественные произведения необходимо учитывать большое количество средств выразительности и образности и обладать особым врожденным талантом, который следует развивать и совершенствовать на протяжении всей жизни [5, 6].

В связи с лингвостилистическим аспектом художественного перевода вопрос о сохранении стиля в переводе может быть рассмотрен в совсем иной плоскости: авторский идиостиль и стиль культурного пространства данной эпохи на фоне друг друга, вопрос об их взаимовлиянии; текст внутри своего культурного пространства; проекция текста на фон иного культурного пространства (перевод); переводческие трансформации и неадекватность представления о культурном пространстве, окружающем текст у читателя перевода, вопрос об адекватности восприятия иной культуры через перевод; роль переводчика в процессе межкультурного взаимодействия.

Такое видение задачи переводчика имеет крайне важное следствие: переводчик должен выйти за рамки переводимого текста, переводя конкретный текст, видеть за ним культурное пространство той эпохи, в которую текст вливается. Этот культурологический подход к процессу перевода не уводит нас в сторону, как это могло бы показаться, от каждодневных и далеко еще не решенных проблем перевода (адекватности, например). Наоборот, видение связи лингвостилистического и культурологического аспекта перевода позволяет двигаться в направлении достижения максимальной адекватности переводного и оригинального текстов: внимание к сохранению стиля культурного пространства, не только окружающего переводимый текст, но и являющегося частью его семантики, способствует сохранению авторской художественной манеры, идиостиля переводимого текста, что и является в итоге конечной задачей перевода.

Список литературы.

- 1) Губочкина Л.Ю. Понятие художественного перевода // Перевод и переводоведение (тезисы выступлений на научной теоретической конференции ИЛ и МК МГОУ). М: Изд-во МГОУ. 2007. С.7.
- 2) Интернет-ресурс: Перевод художественный. <http://feb-web.ru/feb/kle/Kle-abc/ke5/ke5-6561.htm> (Дата обращения: 01.04.2015).
- 3) Особенности трансформаций при переводе лексической эмфазы, эпитета, сравнения и метафоры в английском и русском языках (на материале сказок О. Уайлда) // Проблемы теории языка и переводоведения. М: Изд-во МГОУ. 2007. Вып.32. С.71–81.
- 4) 洁琛 , 国际女郎. 《译林杂志》. 1990 年第一期.
- 5) Виноградов В.В. Лексические вопросы перевода художественной прозы. М. 1978. С. 6.
- 6) Интернет-ресурс: Паршин А. Теория и практика перевода. <http://teneta.rinet.ru/rus/pe/parshin-and-teoria-i-praktika-perevoda.htm> (Дата обращения: 02.04.2015).

НЕОЛОГИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Шайхиева Я.И.

Научный руководитель – проф. Васильева В.Н.

В последние десятилетия произошёл значительный прогресс в мировой науке и технике. Появилось большое количество реалий, требующих новых языковых обозначений. Согласно наблюдениям лингвистов конец XX в. и начало XXI в. принято считать эпохой «неологического» бума.

Любой язык по определению считается динамической системой. Лексика является одной из наиболее подвижных областей языка, и функционирование лингвистической системы во многом сопряжено с исчезновением одних слов, появлением других, со сдвигами в значении третьих или с изменением стилистического статуса четвертых [1].

Важную роль в становлении французского языка сыграл литературный латинский язык. Именно из него были заимствованы многие слова, синтаксические обороты, словообразовательные модели. Таким образом, на протяжении своего развития французский язык активно взаимодействовал с другими языками, что приводило к возникновению новых слов. Наряду с этим сам язык обладает внутренними возможностями для обогащения неологизмами своего словарного запаса. Возникновение новых лексических единиц всегда сопряжено с определённым развитием общества, его экономики и культуры. Именно лексика имеет тенденцию к достаточно полному отражению изменения в жизни людей, общества, государства. Она реагирует на происходящее в обществе чутко и быстро [2].

Кроме новых лексических единиц, которые призваны для обозначения новых реалий, есть также индивидуально-авторские неологизмы, занимающие особое место в языковой системе. Основной функцией данных лексем можно обозначить стилистическую функцию. Писатель, используя такие слова, нацелен на придание особого колорита своему произведению, что позволит ему выделиться из числа схожих творений.

Число авторских неологизмов в разных языках, чьё появление прослеживается практически на всём пути их существования, необъятно. Таким путём во французском языке образовались такие французские лексические единицы, как *fanatique* «ярый» (Фр. Рабле), *systematique* «систематический», *douteur* «скептик» (В. Гюго), *nervosite* «нервозность» (А. Доде). Наиболее употребительные и «признанные» авторские неологизмы входят в словарный состав языка.

Термин «неологизм» впервые появился во французском языке. Данное слово было зафиксировано во французских письменных источниках в XVIII в. В то время наблюдалось функционирование двух терминов одновременно, образованных от греческих слов *neos* «новый» и *logos* «слово»: *neologisme* в 1734 г., и *neologie* в 1756 г. Но в тот период данные термины имели несколько иное значение. Если в настоящее время термин «неологизм» понимается, как «новое, необычное, прежде неизвестное слово», то в указанную выше эпоху данное слово имело отрицательную коннотацию, определяясь как «языковое излишество, признак позерства».

Существует большое количество трудов, посвящённых изучению новых слов в контексте разнообразных аспектов: словообразования, семантики, функционирования в дискурсе. Неологизм представляет собой явление языка, которое охватывает все его уровни. В связи с этим многие современные лингвисты, работающие в этой сфере (И.А. Стернин, А.Ф. Строкова, Е.С. Кубрякова), обращают своё внимание на грамматические, фонетические и стилистические особенности в изучении неологизмов современного языка.

Иным течением исследований новообразований в языке является неологизм в контексте культуры. Нужно сказать, что в каждой культуре отношение к появлению той или иной новой лексической единицы особенное, поэтому важной проблемой данного направления считается национальная культура и иноязычный неологизм, т.е. принятие или не принятие его культурой языка конкретного народа [3].

Значительное число неологизмов появляется в научно-техническом языке в результате внушительного развития областей науки и техники. Но слова считаются неологизмами только до того периода времени, пока выражаемые ими понятия не приобретут общепринятый и привычный оттенок. После этого те или иные новые лексические единицы прочно входят в состав языка и более не воспринимаются как новые.

Все новообразования в языке, как известно, обычно отражаются в словарях. Так одним из первых словарей неологизмов принято считать «Le dictionnaire néologique à l'usage des beaux esprits de ce siècle, avec l'éloge historique de Pantalon – Phébus» аббата Гюйо Дефонтена (Guyot Desfontaines)

(словарь датирован 1726 г.). В тоже время словари обычно несколько отстают в фиксации неологизмов. Следует отметить, что с целью преодоления такого отставания, с 1980 г. во Франции выходит «Словарь современных слов» Пьера Жильбера.

Помимо словарей новых слов во Франции выходят также особые французские терминологические сборники, в которые фиксация неологизмов предшествует их включению в большие толковые словари. Издание "La Banque des mots" («Банк слов»), которое с 1971 г. выходит дважды в год и издаётся Международным советом французского языка. Данное издание включает новые термины различных областей знания, отраслевые словники. Но, следует сказать, что этот сборник неологизмов ограничивается регистрацией и толкованием новых слов.

Учёные выделяют несколько путей пополнения словаря неологизмов современного французского языка:

- семантический способ – переосмысления значения имеющегося слова;
- морфологический способ – аффиксальное преобразование;
- метод сложения;
- заимствование;
- аббревиация.

Наиболее выраженной считают группу имён существительных, которые образуются по продуктивным моделям словообразования в языке и включают в себя одну или две аффиксальные морфемы, префикс или суффикс. Метод заимствования и семантический способ являются менее распространёнными, но не менее важными.

В настоящее время английский язык оказывает сильное влияние на лексический состав французского языка. Особенно в сфере экономики наиболее употребительны заимствования из английского языка (business (m), holding (m), ledeur (m)).

Выводы:

Французский язык – это сложная динамическая система, находящаяся в постоянном развитии, совершенствовании. Наиболее яркое доказательство такой характеристики языка является его способность обогащать свою лексику новыми единицами.

Понятие неологизма достаточно давно начало своё функционирование в терминологии языкознания. В последние годы усилилось внимание к этой проблеме вследствие развития науки о языке и мира в целом.

Появление неологизмов фиксируется в основном в словарях. Но также во Франции выпускаются и специальные сборники новых слов «La Banque des mots».

Во французском языке представлена достаточно динамичная система словообразования, которая позволяет появляться разнообразным неологизмам.

Список литературы.

- 1) Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка Ч. I-II. М. 1986. 201 с.
- 2) Гак В.Г. Введение во французскую филологию. М. 1986. 184 с.
- 3) Алаторцева С.И. Русская неология и неография (современное состояние и перспективы). 317 с.

КВАЗИСУФФИКСЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ТЕОРИТИЧЕСКИЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ

Шаехова Л.А.

Научный руководитель – доц. Гималетдинова Г.К.

В современной лексической системе английского языка морфологический тип словообразования является наиболее продуктивным. С начала XX века в языке активным образом стал развиваться процесс стяжения, в котором при словообразовании участвуют так называемые «квазисуффиксы» [1].

Актуальность данной темы обусловлена тем, что в лингвистике остается недостаточно изученным процесс стяжения, как в теоретическом, так и в функциональном аспектах. В науке до сих пор не выработан последовательный подход к изучению данного явления, не исследованы деривационный потенциал элементов, участвующих в стяжении, и сами производные в когнитивно-

дискурсивной парадигме, остается открытым вопрос о морфологическом статусе неуникальных компонентов, так называемых «квазисуффиксов».

Цель исследования заключается в изучении процесса стяжения в современной системе английского словообразования и функционирования дериватов, образованных этим путем, в медиадискурсе.

Научная новизна работы состоит, с теоретической точки зрения, в попытке изучения статуса неуникальных компонентов слов-стяжений, определения их функций, а с практической точки зрения, выявления прагматических параметров неуникальных компонентов и самих слов-стяжений.

Обратимся к теоретическому аспекту проблемы слов-стяжений, а именно морфологическому статусу «квазисуффиксов». Нет единой терминологии по данному вопросу, несмотря на то, что попытки отдельных аспектов исследования стяжения были предприняты еще в XX в. Неоднозначное толкование термина *blending*, дало основу вариативности при переводе на русский язык. Существует множество примеров перевода данного термина на русский язык: «словослияние» (Волошин Ю.К., Мурадян А.Ю.), «вставочное словообразование» (Берман И.М.), «контаминация» (Егорова К.Л.) и т.д. [2].

В данном исследовании мы оперируем термином *стяжение*, придерживаясь точки зрения Заботкиной В.И. и Ермоленко Ю.П. «Стяжение – это самостоятельный способ словообразования, заключающийся в слиянии двух и более слов с выпадением и возможным наложением букв/звуков в месте соединения или вложением одного слова/части слова в другое, при этом начальная и конечная часть полученной лексической единицы представлена начальным и конечным фрагментами исходных мотивирующих слов»¹.

На основе процесса стяжения в языке появляются новые деривационные элементы. Такие компоненты, став продуктивными, дают начало большому количеству новых эмоционально и стилистически маркированных слов. Именно такие неуникальные осколочные компоненты, получившие статус деривационной морфемы, представляют особый интерес в нашей работе.

Согласно ряду причин данные морфемы не могут быть отнесены к суффиксам, так как, с точки зрения структуры, такого вида неуникальный осколок аффиксального характера может присоединяться к неполной корневой основе, а, с точки зрения семантики, разница проявляется в том, что данные осколки демонстрируют тесную связь с исходным словом, в следствие дериват приобретает более узкое значение, которое применимо только в одной сфере, в то время как большинство суффиксов обладают более широким значением [3]. Таким образом, компоненты такого рода можно назвать «квазисуффиксами».

Рассмотрим данное явление на конкретных примерах на материале газеты The Guardian¹. Квазисуффикс **-iquette** является осколочным компонентом слова-стяжения *netiquette* (< net + *etiquette*), которое, в свою очередь, получило развитие в 1980-85 гг. Впоследствии данный компонент становится продуктивным «квазисуффиксом». Слова-стяжения, образованные по модели **N1+iquette=N2**, обретают значение «свод норм, правил поведения, характерных для N1». **-iquette** присоединяется к усеченной корневой основе, что недопустимо для аффикса, но при этом сохраняет морфологические признаки, характерные для суффикса. Дериваты ограничены в употреблении разговорным стилем.

В ходе исследования были замечены следующие примеры употребления: *twittiquette* (9), *netiquette* (151).

1. However, substance should always measure up to style, and there are some points of *twittiquette* that you could do with brushing up on. Settle down, Alec.

2. The problem with *netiquette* is that it is based mainly on the internet that existed 10 years ago. In those days, many people had slow connections, and computers had very little memory.

На основе примеров, можно утверждать, что в эмоционале «квазисуффикса» **-iquette** проявляется отрицательная оценка, так как слова-стяжения с данной морфемой употребляются в контексте вознившего спора за ненормативное поведение в определенной области, в наших случаях – это сфера Интернета и социальной сети Twitter. Наряду с эмоционалом значения развивается и интенционал, так как и корневая морфема и «квазисуффикс» несут равноценное лексическое значение.

¹ Ермоленко Ю.П. Номинативные модели формирования новых слов методом стяжения в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Ермоленко Юлия Павловна. – М., 2007. С.7-8.

Не обнаружено примеров употребления стяжения *weddiquette* на материале The Guardian, хотя Ермоленко Ю.П. фиксирует употребление данного деривата в словаре [4].

Рассмотрим функционирование «квазисуффикса» **-holic (-aholic/-oholic)**. Впервые употребление осколочного компонента наблюдалось в слове *sugarholic* (1965 г.), далее элемент, став «квазисуффиксом», приобретает популярность в словообразовании. Начиная с *foodoholic* (прим. 1965 г.); *workaholic* (1968 г.), *golfaholic* (1971 г.), *chocoholic* (1971 г.), and *shopaholic* (1984 г.) и до сегодняшнего дня. Слова-стяжения, образованные по модели **N1+ -aholic (-oholic/-holic)=N2** приобретают значение «зависимость от N1, привязанность к N1».

В ходе исследования были замечены следующие примеры: *aquaholic* (13), *net-aholic* (15), *petroholic* (1), *readaholic* (49), *rageaholic* (10), *TVholic* (1), *twitterholic* (17), *wikiholic* (1), *blogaholic* (1), *bookaholic* (46), *danceaholic* (1), *milkaholic* (2), *sportaholic* (3), *talkaholic* (8), *taxaholic* (1), *textaholic* (1), *newsaholic* (1), *shoeaholic* (7), *bagaholic* (2), *transfer-holic* (2).

Обратимся к наиболее ярким примерам употребления:

1. Confessions of an *aquaholic*. Some of us, though, are more aquaholically inclined than others. Nigella Lawson has confessed to hoarding up to six mini bottles of Evian every night by her bed.

2. I am a student, and I am a *twitterholic*. I tweet about everything, from an interesting article I've just read to something I saw out of the bus window.

3. It had been glorious and he wants more spending by this spendthrift government financed by more taxation by this *taxaholic* government.

4. If you have any of these 15 warning signs, you're definitely a *bookaholic* too! But don't worry about kicking the habit. Books are awesome.

5. In particular, there has been a big increase in calls from people in relationships with *rageaholics* – a person who is addicted to the intensity of anger and the adrenaline released. "An alcoholic has about 17 people who suffer from their behaviour. *Rageaholics* are similar. Eighty per cent of our callers are people who are in a relationship with a *rageaholic*."

На основе исследованных примеров можно сказать, что «квазисуффикс» **-aholic** прагматически маркирован (35%): в примере № 3 контекст развивает отрицательно-оценочный эмоционал; в примере № 4 **-aholic** несет в себе положительную оценку; а примеры 1, 2 нейтральны, т.е. «квазисуффикс» несет импликациональное значение (в 60%); пример № 5 показывает смешанное значение, т.е. «квазисуффикс» развивает как эмоционал, так и импликационал значения.

Таким образом, «квазисуффикс» **-aholic** вследствие прагматического значения и эмоционала ограничен в сфере употребления, применим только в разговорной речи. Прагматическая маркированность дает основу использовать слово-стяжение в качестве стилистического средства выразительности, например иронии (№ 3).

Следующий «квазисуффикс» **-athon (-ethon/ -thon)** обладает наибольшей продуктивностью среди исследуемых. В 1930-е гг. появилось новое слово-стяжение *walkathon* – производное от *marathon*, и элемент **-athon** стал не уникальным. Неологизмы образуются по следующей модели: **N1+athon=N2**. Лексемы с данным компонентом имеют значение продолжительного действия или события, чаще всего связанного со сбором средств на благотворительность [5].

В ходе исследования были замечены следующие дериваты: *bikeathon* (6), *chatathon* (5), *danceathon* (110), *drinkathon* (8), *droneathon* (2), *eatathon* (3), *editathon* (45), *hackathon* (462), *jumpathon* (1), *kissathon* (2), *knitathon* (68), *laughathon* (21), *playathon* (1), *runathon* (1), *schmoozeathon* (14), *shopathon* (16), *skiathon* (19), *skipathon* (2), *talkathon* (30), *webathon* (1).

Рассмотрим примеры с различной прагматической маркированностью:

1. On taking part in a leukaemia charity *bikeathon*. The organisers were adamant it was not a race, but I was first to cross the line. Therefore I won. This is not a boast, this is a fact (2007).

2. Don't choose a friend who is going to hold you back or turn your exercise sessions into *chatathons*, but someone with similar goals and ability.

3. Glasgow's high-speed '*hackathon*' events are aiming to unearth a new wave of urban tech talent.

4. Past demonstrations include a mass Michael Jackson-style zombie , dance and a 15-minute *kissathon*, a non-stop running relay around the presidential palace and the participation of lipstick-wearing high school transvestites known as the Whores of Babylon.

5. It was a rare moment of silence in a seven-hour *talkathon* and did not last long.

Морфема **-athon (-ethon / -thon)** в зависимости от контекста развивает как эмоционал, так и импликационал значения. Так коннотаты 85% исследованных слов-стяжений имеют ассоциативную связь с исходным словом *marathon*, то есть развивают импликационал значения, означая определен-

ное событие без оценочного компонента (примеры № 1, 3, 4); 15% примеров маркированы отрицательной оценкой (примеры № 2, 5), указывая на изнурительную долготу явления.

Квазисуффикс *-athon* (*-ethon/ -thon*) при переводе используются и в русскоязычных СМИ без дополнительных уточнений, например, *телеathon* (благотворительный сбор средств посредством телевизионной передачи), *хакаm(ф)он* (событие, на котором специалисты по программному обеспечению обсуждают различные вопросы). Таким образом, можно говорить о динамике развития данного квазисуффикса как словообразовательного компонента.

Следующий «квазисуффикс» *-tacular*, в отличие от предыдущих, является осколочным компонентом имени прилагательного *spectacular*. Слова-стяжения, образованные по модели **N+-tacular=Adj**, приобретают усиленный экспрессивный эмоционал и означают «впечатляющий N» / «невероятный N».

В ходе исследования были замечены следующие слова-стяжения: *craptacular* (31), *spooktaular* (21), *event-tacular* (3), *death-tacular* (1), *pop-tacular* (10).

1. Why, she looks absolutely *death-tacular*!

2. You could make an argument that today is even more *pop-tacular*, though. After all, music is everywhere.

«Квазисуффикс» *-tacular* во всех примерах используется в отрицательном контексте. Развивая значение «невероятное(ый) явление / предмет», морфема несет экспрессивный эмоционал, выступая в качестве иронии.

Таблица 1. – Обобщенный результат анализа употребления квазисуффиксов в текстах электронной версии газеты The Guardian.

Квазисуффикс	Продуктивность (количество лексем)	Лексема	Частотность
-tiquette	2	netiquette	151
-aholic	20	readaholic	49
		bookaholic	46
		twitterholic	17
-athon	20	hackathon	462
		danceathon	110
		knitathon	68
-tacular	5	craptacular	31
		spooktaular	21

Выводы:

В ходе исследования было обнаружено 1227 случаев употребления 4 неуникальных компонентов (*-tiquette*, *-aholic*, *-athon*, *-tacular*), 47 из которых были изучены с точки зрения функционирования в медиа-дискурсе. На материале анализа данных «квазисуффиксов» выявлено:

1. Статус «квазисуффикса» отличается от традиционной аффиксальной морфемы в семантическом и структурном аспектах, при этом данные компоненты функционируют одинаково. С точки зрения семантики, осколочный компонент имеет более узкое значение и ограничивает функционирование деривата разговорным стилем. «Квазисуффикс» в отличие от аффикса может присоединяться к усеченной корневой основе, сохраняя коннотат обоих компонентов.

2. Все исследованные «квазисуффиксы» прагматически маркированы. В 32% изученных примеров развивается эмоционал значения, «квазисуффикс» несет оценочный коннотат (отрицательный, положительный); 61% слов-стяжений развивают импликационал значения, то есть прослеживается ассоциативная связь нового слова-стяжения с изначальным; в 7% примеров эмоционал и импликационал значения развиваются параллельно.

3. Присоединение «квазисуффикса» к корневой морфеме в ряде примеров варьируется. Встречается как дефисное, так и слитное написание. Дефисное присоединение наблюдается, в случае если слово-стяжение: 1) недостаточно популярно (среди примеров встретилось 1-2 раза), 2) является авторским окказионализмом, 3) намеренно выделяется автором для экспрессивности текста.

Список литературы.

- 1) Meyer P.G. Synchronic English Linguistics. An Introduction. 3rd edition.–Tübingen: Gunter Narr Verlag. 2005. 322 p.
- 2) Интернет-ресурс: Лаврова Н.А. Контаминация в современном английском языке: структура, семантика, прагматика. <http://cyberleninka.ru/article/n/kontaminatsiya-v-sovremennom-angliyskom-yazyke-struktura-semantika-pragmatika> (Дата обращения: 12.04.2015).
- 3) Сикорская Т.В. Новые суффиксальные дериваты в когнитивно-прагматическом аспекте: На материале английского языка: дис.... канд. филол. наук: 10.02.04. Калининград. 2005. 158 с.
- 4) Ермоленко Ю.П. Номинативные модели формирования новых слов методом стяжения в современном английском языке: дис....канд. филол. наук: 10.02.04. М. 2007. 296 с.
- 5) Algeo J. Fifty Years among the New Words: A Dictionary of Neologisms 1941–1991. Cambridge University Press. 1993. 267 p.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕКСИКАНСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКА БЛОГОВ)

Шаринкина Е.В.

Научный руководитель – ст. преп. Газизова Л.Г.

Несмотря на многочисленные труды, посвященные особенностям мексиканского варианта испанского языка (О.С. Чеснокова, Н.М.Фирсова, Л. Бланч, Э. Уренья), на данный момент большой интерес проявляется к изучению современного состояния данного национального варианта. В этом плане блог как разновидность интернет-коммуникации становится богатым материалом для нашего исследования. Блог отражает все актуальные события жизни общества, является наиболее быстро реагирующим показателем любых изменений и настроений. Кроме того, на сегодняшний момент активность сайтов стран Латинской Америки и Карибского бассейна составляет 10,5 %¹.

В общей сумме нами было проанализировано 35 мексиканских блогов (*Twitter, Livejournal, YouTube, BlogSpot, Ask.fm*), выбранных по наличию в профиле информации о соответствующем местоположении. Целью исследования мы ставили выявить лексические особенности мексиканского варианта испанского языка на материале языка блогов. В нашей работе мы опирались на труды предшествующих исследователей, ранее обращавшихся к языку блогов и Интернет-коммуникации (М. Амигот, С. Херринг, Д. Кристал, Ф. Юс, Е.Г. Новикова, Л.Ю. Иванов, А. Атабекова), а также на уже упомянутые работы по изучению особенностей мексиканского варианта испанского языка.

Одним из самых значительных факторов, оказавших влияние на мексиканский вариант испанского языка, в том числе и на его лексику, являются так называемые индихенизмы, которые заимствовались во время параллельного освоения культурных и бытовых представлений и традиций. Территория Мексики до 17 века была населена лишь индейскими племенами ацтеков и майя, основными языками общения которых являлись навахо, майя и науатль. Язык науатль оказал самое заметное влияние на формирование мексиканского варианта испанского языка, так, например, можно заметить следующие примеры употребления, опираясь на классификацию Чесноковой [1]:

*Se coloca la tortilla en un comal*²...[2]. (Положите кукурузную лепешку на сковороду...)³.

*Los huaraches*⁴ contalonera tienen costo de 10 pesos más extra. [3]. (Сандалии на каблук стоят дополнительные 10 песо).

С 15 века прослеживается наличие африканизмов, которые являются топонимами, названиями музыкальных инструментов, танцев, отсылками к особенностям внешности: *Me gustan tus bambas* [4]. (Мне нравятся твои губы).

Основным языком общения в Мексике испанский становится лишь в 17 веке благодаря многочисленным контактам политического и социального характера с испанскими завоевателями, кото-

¹По данным статистической компании InternetWorldStats на 2014 год.

²Сковорода, изобретенная индейцами племени науатль.

³Здесь и далее перевод наш. – Шаринкина Е.В.

⁴Кожаные сандалии, носимые племенем науатль.

рые естественным образом обуславливали смешение языков коренного населения с новыми факторами влияния. По мере появления новых контактов с испанскими завоевателями расширился и лексический пласт современного мексиканского варианта испанского языка.

К наиболее ярким явлениям в языке блогов по справедливости можно отнести использование акронимов как вида аббревиатуры. Основной причиной их использования является закон экономии языковых средств. Акронимы зачастую являются англицизмами в связи с тем фактом, что межнациональным языком общения, на базе которого формировался язык блогов, является английский. Приведем список наиболее употребляемых акронимов на английском языке:

1) Акронимы личного мнения: *IMHO* – *In my humble/ honest opinion* (по моему скромному/ честному мнению).

2) Акронимы эмоций: *LOL* – *Laughing Out Loud* (громко смеюсь).

3) Акронимы, обозначающие приветствие и прощание: *CU-See you* (увидимся), *mtngqir* (должен идти), *srt* (удачи), *vms, mctvo* (увидимся).

4) Акронимы согласия и несогласия: *k - okay, vl, vd* (хорошо).

5) Акронимы электронной переписки: *ASAP* – *As soon as possible* (как можно скорее).

6) Акронимы форм вежливого общения: *thx* – *thanks* (спасибо).

Кроме того, заметны следующие следы англицизмов:

El mufle de mi carro¹ esta roto por eso mismo...[5](Глушитель моей машины также сломан из-за этого).

Y aunque no se si lo hice bien porque la maestra no me ha checado² mi trabajo...[6]. (И хотя я не знаю, хорошо ли выполнила тест, потому что учительница не проверила мою работу...).

В 19 веке в связи с получением статуса независимости Мексика сокращает контакты с испаноязычным населением, и язык развивается самостоятельно, что привело к установлению мнения о наличии архаизмов как лексических единиц, вышедших из употребления, в исследуемом национальном варианте.

Однако, лингвист Морено де Альба считает, что в данном случае «правильнее говорить об обеднении лексики Иберийского полуострова, чем о наличии архаизмов» [7]. Данное мнение также разделяет Лопе Бланч [8]. Мы также будем придерживаться данной точки зрения, так как считаем, что данные архаизмы составляют широко употребляемый пласт лексики вариантов испанского языка. Приведем некоторые примеры употребления:

Me pudro de aburricon³...[9]. (Я гнию от скуки). *Nació en Navjoa de donde muy joven salió rumbo a la Ciudad de México para recibirse⁴ como médico* [10]. (Он родился в Навохоа, откуда в очень молодом возрасте переехал в Мехико, чтобы получить степень доктора).

Также обнаружены глагольные неологизмы, не употребляемые в кастильском испанском:

Amodorar (любить, обожать): *Los que me conocen saben que amodoro los shots de 10 pesos⁵*[11]. (Те, кто со мной знаком, знают, что я обожаю коктейли за 10 песо).

Mamar (привирать): *Ne mameeesss, ya quiero que sea sábado para estar sandungueando*[12]. (Не ври, я знаю, что завтра наступит суббота для веселья).

Большой пласт лексики мексиканского национального варианта приходится на различные фразеологические единицы:

Andar en chinga⁶ (очень спешить): *Ahora si andas en chinga verdad* [13].(Сейчас, если вы действительно спешите).

Bailar las calmadas (умереть): *Ya bailo las calmadas el misionero español infectado de ébola*[14].(Умер испанский проповедник, инфицированный Эболой).

Имеют место быть **обращения**:

Camarada⁷ (товарищ): *JAJAJA!! No hay fijen camarada!* [15].(Без проблем, товарищ!).

¹ Автомобиль (мекс.)

² Chesar - проверить.

³ Скука.

⁴ Получать научную степень.

⁵ Losshots-алкогольные коктейли в питейных заведениях Мексики, цена которых колеблется на уровне 10 песо.

⁶ В словаре Королевской Академии Испанского языка указывается происхождение глагола «chingar» от языка испанских цыган кале *uingarōr*(бороться).

⁷ Слово стало употребляться в Латинской Америке под влиянием Кубинской революции 1953-1959 гг.

И многочисленная **бытовая лексика**, включающая в себя наименования предметов обихода, продуктов, одежды. Рассмотрим лишь некоторые примеры:

No durará más de un año quizás, el petate¹ no ha sido ideado para ser golpeado, sino para transportar[16]. (Не прослужит больше года, наверно, коврик не был придуман, чтобы его били, только для перевозки).

Que mi chava² me quiera. [17](Пусть меня полюбит моя девушка!).

Escribir con tiza³ es de solitarios que temen un recuerdo [18].(Писать мелом— удел одиноких, которые опасаются воспоминаний).

Обнаружена **оценочная и ненормативно-экспрессивная лексика**:

Ayer grabó un video chingón [19].(Вчера записал новое видео, черт возьми.)

Es pendejo el que pone los cuernos, pero más pendejo el que los perdona [20].(Глуп тот, кто изменяет, но еще глупее тот, кто прощает измену).

Отметим, что выделение данных групп является условным, так как в некоторых случаях четкого деления нельзя произвести из-за взаимосвязанности понятий, совместного их использования, назначения слов, выполняющих функции терминов, но имеющих стилистически жаргонную окраску.

Замечены немногочисленные заимствования из других европейских языков: германские языки - *balasto* (слой горной породы, на который укладывается асфальт), французский язык- *crema* (полужидкая молочная субстанция), итальянский - *briujula*(компас).

Таким образом, можно сделать вывод о лексических особенностях исследуемого варианта на материале языка блогов: в результате выявлено около 50 лексических единиц, из которых около 49% относится к заимствованиям, что объясняется возрастными характеристиками пользователей интернета (28% англицизмов, 5% индехинизмов, 3 % африканизмов, 5% языка кало и 8% заимствований из других языков). Остальная часть исследуемых примеров указывает на преобладание бытовой лексики (18%) и оценочно-экспрессивной (15%), практически одинаков процент наличия в лексике блогов архаизмов, фразеологических единиц и глагольных неологизмов (по 5%), также выявлено около 3% обращений. Малый процент индехинизмов можно объяснить как естественными культурными процессами в виде ассимиляции народов, так и миграцией коренных жителей в результате нестабильной экономической ситуации, также необходимо отметить значительное влияние культурных факторов в лице телевидения и Интернета.

В заключение хотелось бы отметить, что особенности лексики мексиканского варианта испанского языка довольно многообразны, поэтому требуется более детальное изучение всех аспектов, принимая во внимание все более возрастающее количество английских заимствований и эмоционально-экспрессивный характер лексики.

Список литературы

1. Чеснокова О.С. Отражение языковой картины мира в развитии лексической системы мексиканского национального варианта испанского языка: дис. ... док. филол. наук: 10.02.05. Москва. 2006. 358 с.
2. Интернет-ресурс:<https://comamos.wordpress.com/tag/quesadillas-en-el-comal/>(Дата обращения: 01.04.2015).
3. Интернет-ресурс:<http://huarachesmexico2010.jimdo.com/> (Дата обращения: 01.04.2015).
4. Интернет-ресурс: <http://ask.fm/Jovahh/answer/17499909512>(Дата обращения: 01.04.2015).
5. Интернет-ресурс: <https://twitter.com/angelaquino371> (Дата обращения: 01.04.2015).
6. Интернет-ресурс: <http://mruizjimenez4.blogspot.ru/> (Дата обращения: 01.04.2015).
7. Moreno de Alba J.G. Introducciyn al Español Americano.1993. P. 199-205.
8. Lope Blanch J.M. Estudios sobre el español de México. México: UNAM. 1972. 179 p.
9. Интернет-ресурс:<https://twitter.com/karebeltran/status/280068972169273344> (Дата обращения: 01.04.2015).
10. Интернет-ресурс: <http://www.elimparcial.com/EdicionEnLinea/Notas/Noticias/07032015/949025-Fallece-el-doctor-Santos-Borbon.html> (Дата обращения: 01.04.2015).

¹инд., коврик, сплетенный из волокон Флоридской пальмы).

²(от кало «chaval», что означает «ребенок женского пола»), в современном значении - обращение уменьшительно-ласкательного характера к объекту чувств).

³инд., мел-горная порода белого цвета).

11. Интернет-ресурс: <https://twitter.com/luisitocomunica/status/571123284139331584> (Дата обращения: 01.04.2015).
12. Интернет-ресурс: <https://twitter.com/luisitocomunica/status/570802395111796736> (Дата обращения: 01.04.2015).
13. Интернет-ресурс: http://es.favstar.fm/users/Chemurock/most_favorited (Дата обращения: 01.04.2015).
14. Интернет-ресурс: <https://twitter.com/durden/status/499154970080727040> (Дата обращения: 01.04.2015).
15. Интернет-ресурс: <https://twitter.com/TanTanCorta/status/447172571029467137> (Дата обращения: 01.04.2015).
16. Интернет-ресурс: <http://boxingcore.tumblr.com/> (Дата обращения: 01.04.2015).
17. Интернет-ресурс: <http://fr.famedpages.com/www/Que+mi+chica+me+saque+a+pasear>. (Дата обращения: 01.04.2015).
18. Интернет-ресурс: <http://alfredocernuda.blogspot.ru/2014/12/escribir-con-tiza-es-de-solitarios.html> (Дата обращения: 01.04.2015).
19. Интернет-ресурс: <https://twitter.com/luisitocomunica/status/575750429482426368> (Дата обращения: 01.04.2015).
20. Интернет-ресурс: <https://twitter.com/debryanshow/status/445382877535272960> (Дата обращения: 01.04.2015).

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ПОНИМАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА В СОШ

Шаринова А.Р.

Научный руководитель – доц. Низамиева Л.Р.

Традиционная система образования, в основном, построена на передаче знаний от учителя к ученику, что не позволяет последнему самому активно участвовать в процессе познания и применять полученные знания на практике. К тому же, как правило, знания при не востребовавности обладают способностью забываться. Можно сделать вывод, что существующая система обучения не раскрывает весь творческий потенциал учащихся. Поэтому проблема внедрения в современную систему обучения новых технологий и методов является одной из самых актуальных для ведущих методистов и учителей.

Нужно отметить, что роль самого учителя в настоящее время меняется, стираются границы между ним и обучаемым, что способствует более тесному сотрудничеству учителя и ученика. Возрастает роль самого обучаемого, который участвует не только в получении знания, но и в его поиске, развитии, трансформации в практические умения и навыки.

Попробуем ответить на главный вопрос: что представляют собой современные педагогические технологии преподавания? Педагогическая технология – это не просто использование каких-то технических новинок или компьютеров на уроке, прежде всего, «это выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность с помощью конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов» [1, с. 28].

В современной методике существует огромное количество психолого-педагогических технологий, каждая из которых имеет свои методы, цели и аудиторию. Существуют традиционные и нетрадиционные приемы, групповое обучение, игровые формы обучения и др. В наше время цифровых технологий и Интернета особое место занимают дистанционные формы обучения, которые предоставляют большие возможности при освоении иностранных языков.

Мы бы хотели остановиться в данной работе на одном из направлений развивающего обучения, предоставляющем каждому ученику, опираясь на его способности и опыт, возможность реализовать себя в познании. Оно получило название технология мастерских, разработанная группой французских учителей.

Технология «Педагогические мастерские» была создана во Франции в 20-х годах XX в. психологами Полем Ланжевроном, Анри Валлоном, Жаном Пиаже и др. Ее популяризацией и разработкой в современной педагогике занимаются представители «Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN)», основателем которой является Анри Бассис. Но отечественные педагоги взяли на вооружение дан-

ную технологию лишь в начале 2000-х гг. На первый взгляд можно заметить, что принципы построения урока в рамках данной технологии сильно отличаются от традиционной методики. Хотя это и так, но данные принципы ни в коей мере не идут вразрез с основными положениями дидактики. А точнее говоря, они всего лишь совершенствуют основные понятия и принципы традиционной педагогики и делают их отвечающими требованиям современного общества.

Таким образом, основная цель технологии мастерских – это введение мастером (учителем) своих учеников в процесс познания, в поиск знания, а не простая передача информации от владеющего к ее незнающему.

Отличительными чертами технологии французских мастерских можно назвать: воспитание гражданина, личности с новым менталитетом; образ нового учителя как мастера, наставника детей; отступление от традиционной педагогики.

Особая роль отводится в мастерской учителю, который должен создать на уроке атмосферу открытости, творчества, созидания и доброжелательности. При данной технологии исключается какое-либо официальное оценивание работы учащихся, учитель дает детям возможность самокоррекции и самооценки.

Учитель не ставит сам проблему. Он предлагает познавательную задачу – индуктор, который включает ученика в самостоятельный поиск ответа на вопрос, им же самим и поставленный. Учитель не должен указывать ученику путь нахождения знаний. Нельзя приучать ребенка жить по законам, открытым другими, копировать кого-то. В мастерской выслушивают каждого, идет обсуждение в парах или группах, отстаивается собственный вариант решения, детально изучаются решения другой группы, т.е. происходит хорошо организованная социализация, где нет официального оценивания, что позволяет создать комфортные условия для всех. Каждый ученик имеет право на ошибку, ошибка считается закономерной ступенью познания, точные знания следуют за ошибками.

«Уроки в общеобразовательной школе, реализуемые через технологию педагогических мастерских, помогают осуществлению творчески-созидательной функции и предполагают решение целого ряда актуальных взаимосвязанных задач:

- *развитие способности эстетического постижения действительности и искусства как умения вступать в духовное общение с миром человеческих чувств, эмоций, жизненных реалий;*
- *направленность на активизацию "ассоциативного поля", образного мышления как способа художественного освоения бытия;*
- *моделирование состояния вдохновения, "игра" с элементами творчества, "спонтанная" ситуация;*
- *воспитание навыков импровизации;*
- *формирование способностей к художественному обобщению как необходимой предпосылки для целостного восприятия;*
- *создание эстетических ситуаций – важнейшего условия для возникновения эмоционально-творческого переживания действительности» [2, с. 47].*

Рассмотрев теоретические аспекты, можно перейти к практике. Как же можно применить данную технологию на уроках иностранного языка, а именно при обучении чтению? Рассмотрим пример урока французского языка, а именно ту часть урока, где ученики работают с новым текстом по теме «Достопримечательности Парижа» по принципу технологии мастерских.

Как любой урок, он начинается с актуализации имеющихся знаний, умений и навыков по данной теме. Следует отметить, что темы типа «Достопримечательности», «Известные люди» и т.д. вызывают большой интерес у учеников и отрабатываются легко. После повторения учитель раздает детям незнакомый текст на данную тему, с более детальной информацией. В тексте много незнакомых слов, подлежащих освоению.

Затем мастер ставит задачу: внимательно ознакомиться с текстом, выписать незнакомые слова и постараться их перевести без помощи словаря. При этом каждый учащийся работает самостоятельно.

Итак, на что может рассчитывать мастер, давая детям подобное задание? На языковой опыт, их языковую догадку, на интуицию, наконец. О значении незнакомых слов можно догадаться по знакомым словообразующим элементам, по контексту. Как правило, в текстах такого вида имеется огромное количество интернациональных и заимствованных слов, что должно значительно облегчить работу учащихся.

Далее детям предлагается в парах обсудить перевод слов. Конечно же, не все дети выпишут одинаковое количество слов, так как все зависит от уровня языковой подготовки. Но не следует делить

детей на одаренных и слабых. Плюс работы в парах именно в том, что здесь происходит взаимное обучение.

Следующий этап работы проходит в группах, каждая из которых имеет свои наработки на листочке бумаги.

Дальнейший этап урока можно назвать глобализацией или социализацией. Здесь группы показывают свои работы, зачитывают вслух лексику, с которой познакомились на уроке, слушают своих одноклассников, дают друг другу советы или исправляют, корректируют друг друга. Мастер не выставляет оценок. Все, что наработано, и является достоянием всех.

Завершающая часть урока – рефлексия или анализ своего пути на каждом этапе. Каждый ученик высказывается о том, как он догадался о значении того или иного слова, какие слова-маркеры ему помогли в этом, а какие, наоборот, сбили с толку. Нужно обязательно учить детей такому самоанализу.

Особо следует сказать о работе мастера. Он тоже работает, также вывешивает на доску свою работу.

Какие же результаты можно ожидать от такой формы организации урока? Прежде всего, это расширение лексического запаса, знакомство детей с новыми словами. Каждый учащийся произнес вслух или про себя, или же прослушал минимум четыре раза незнакомую лексику (в индивидуальной форме, в паре, в звеньевой форме и на этапе социализации). При обычном построении урока это практически невозможно. Далее следует отметить, что все ученики работают на равных условиях, ведь главный девиз технологии мастерских – это «Все способны!», что подразумевает, что все учащиеся могут достичь высоких результатов в обучении, но только за разное время. Ну и главный плюс – это необычная, игровая форма урока, что, без сомнения, должно понравиться школьникам. На таких уроках они будут чувствовать себя деятелями, полноценными творцами, а не просто пассивными слушателями, которые время от времени будут повторять за учителем.

От плюсов можно перейти и к некоторым недостаткам данной технологии. Главный недостаток – это форма контроля. Как контролировать, если главный принцип такого урока – это не ставить оценки и не критиковать детей? Также проблемы могут возникнуть в случаях, когда дети не смогут работать с текстом из-за недостаточного словарного запаса. Тогда учителю придется прибегнуть к традиционным формам. Но все же, все недостатки этой технологии вытекают из-за недостаточного опыта работы в подобных условиях. Можно с уверенностью сказать, что, если достаточно тщательно проработать данную технологию и с другими видами речевой деятельности, придумать интересные задания и оптимизировать формы контроля знаний учащихся, мы можем достигнуть высоких результатов в преподавании иностранных языков. Ведь данная система очень долго прорабатывалась в частных школах Швейцарии и Франции. Интересно, что сначала ее вводили экспериментально в школы не самых благополучных округов Парижа, где дети в средних классах часто не умели даже читать. В итоге, преподаватели пришли к колоссальным результатам: аттестат об окончании школы получали 80% учащихся против 50% при традиционных методах обучения. Исходя из этого, следует сказать, что хоть данная технология и относится к нетрадиционной педагогике и не признана официально, она заслуживает пристального внимания отечественных педагогов и имеет право занять свое место в российской системе образования.

Список литературы.

- 1) Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика. 2004. 198 с.
- 2) Соколова Э.С. Педагогические мастерские. Франция – Россия. М.: Новая школа. 2007. 98 с.

AUTHOR'S NEOLOGISMS OF THE 20TH CENTURY IN THE ENGLISH LANGUAGE

Anisimova D.V., Gabdrakhmanov A.I.

Scientific adviser – prof. Samarkina N.O.

The present study deals with the comparative analysis of author's neologisms in the English language. The present group of words, which is actively created, enters the text of various stylistic genres.

The relevance of our research is the complete identification of neologisms as part of the vocabulary of the modern English language as a consequence of grouping author's neologisms presented in the study within the twentieth century.

The object of our research is the English neologisms of the 20th century.

The subject of our research is the semantic meaning of author's neologisms introduced by English and American writers.

The aim of the research is to view and analyze authors' neologisms as lexicological units of the English language. Achieving the aim of the research implies reaching such objectives, as:

1. To provide an explanation for the terms "neologism", "author's neologism".
2. To explain the principles underlying the nomination theory of author's neologisms in a language.
3. To give examples of author's neologisms in the English language.
4. To examine the principles of fixation of author's neologisms on the basis of specific examples.

Different works of English, American and Canadian authors, novelists and poets of the 20th century served as *the material of our research*. These are:

1. George Orwell "1984" (1948).
2. Theodor Seuss Geisel (Dr. Seuss) "If I ran the Zoo" (1950).
3. Vladimir Nabokov "Lolita" (1955).
4. Terry Pratchett "Discworld" (1983).
5. Roald Dahl "The BFG" (1989).
6. Joseph Rudyard Kipling "The Lament of the Border Cattle Thief" (1901).
7. Douglas Coupland "Generation X" (1991).

Contents of the research

Neologism is the name for a newly coined term, phrase or an existing word used with a new meaning, that has not yet been accepted into mainstream language [1].

In addition to general linguistic neologisms, author's neologisms (individual, individual-stylistic) neologisms (occasionalisms) occur in a language as well, which are created by the authors for specific artistic purposes. These words infrequently go beyond the context, do not become widespread and usually remain the element of an individual, personal style, so that their novelty and singularity remain. In other words, neologisms are the words or word combinations that appeared in a certain period in a language or used once ("occasional" word) in any sort of text or speech.

It is known that a neologism, as a linguistic unit, goes through several stages in the process of its development:

The first stage – socialization, which refers to the adoption of the word into the language. The process of socialization is incremental. Firstly, a new word is perceived and used only by experts, specialists, educators, journalists and students. Then, it is fixed in mass media. The final stage of socialization is the acceptance of the word into the basic vocabulary of a language.

The next step in the development of a neologism as a linguistic unit is its lexicalization, i.e. becoming an integral part of the language system, which, as a result, implies an acquisition of knowledge about the appropriate use of the word, its possible contexts and restrictions on its use by native speakers by depicting into the dictionary. Thus, neologism is included in the active vocabulary of a language, losing its novelty and originality.

Author's neologisms may come from popular literature in different forms. Sometimes, they are simply taken from a word used in the narrative of a book.

The purpose of using neologisms by the authors is:

1. To denote a specific phenomenon which has no nominative word in a language.
2. To make the readers give the undivided attention towards the book, the plot.
3. In this way, the writers have a point to enrich the vocabulary of the language.

Creation and usage of author's neologisms in the text indicates author's picturesqueness, language intuition and the talent of word creation. It is generally known, that the world's well-known literary geniuses often created new words, which remained their work till nowadays.

The famous works of English and American figures of literature served as the material for our research.

grinch

"It's woe to bend the stubborn back

Above the grinchin' quern,

It's woe to hear the leg bar clack

And jingle when I turn!"

The word “grinch” was found in “The Lament of the Border Cattle Thief”, written by Rudyard Kipling in 1901. “Grinch” in this context means “to make a harsh grating noise,” says the Oxford English Dictionary, and may be related to the French *grincer*, “to grate, creek, screech”.

doublespeak

The word “doublespeak”, which has the meaning of “an evasive language intended to deceive or confuse”, was first presented by George Orwell in his book called “1984”.

Orwell's work continues to influence popular and political culture, and the term Orwellian – descriptive of totalitarian or authoritarian social practices – has entered the language together with several of his neologisms, including “cold war”, “Big Brother”, “Thought Police”, “Room 101”, “doublethink”, and “thoughtcrime”.

nerd

Dr. Seuss’s 1950 children’s book “*If I Ran the Zoo*” contains the first printed usage of this word, as a strange little animal one might like to keep locked up:

"And then, just to show them, I'll sail to Ka-Troo

And Bring Back an It-Kutch a Preep and a Proo

A Nerkle a Nerd and a Seersucker, too!"

As for now, the word has the meaning of the term indicating that a person is overly intellectual, obsessive or socially impaired, which significantly differs from the initial one.

nymphet

The word “nymphet” was first suggested in the novel “Lolita” by Vladimir Nabokov, which was written in 1955.

“Between the age limits of nine and fourteen there occur maidens who, to certain bewitched travelers, twice or many times older than they, reveal their true nature which is not human, but nymphic (that is, demoniac); and these chosen creatures I propose to designate as 'nymphets’.”

knurd

The word the absolute polar opposite to being drunk - a state of absolute sober clarity in which all the usual comforting illusions are stripped away, the context of which was given by Terry Pratchett in his “Discworld” (1983).

"If I drink any more coffee I risk being knurd."

lickwishy

Roald Dahl invented the word ‘lickwishy’, which describes the way English boys taste to giants in “The BFG” (1982).

Cyberspace

Though the term cyberspace seems out of date now, the term was coined by William Gibson in his 1982 story “Burning Crome” and brought to the mainstream in his seminal 1984 cyberpunk novel *Neuromancer*. The book describes the term thusly: “A consensual hallucination experienced daily by billions of legitimate operators, in every nation, by children being taught mathematical concepts... A graphic representation of data abstracted from the banks of every computer in the human system. Unthinkable complexity. Lines of light ranged in the non-space of the mind, clusters and constellations of data. Like city lights, receding.”

McJob

The word ‘McJob’, which was taken from “Generation X: Tales for an Accelerated Culture” by Douglas Coupland, the Canadian writer comes from the name of the fast-food restaurant McDonald's, but is used to describe any low-status job – regardless of the employer – where little training is required, staff turnover is high, and workers' activities are tightly regulated by managers.

Conclusion

It may be stated that during our research the stages of "evolution" of neologism were revealed, such as socialization and lexicalization; specific examples of British, American and Canadian authors, writers and poets of the twentieth century were taken into consideration (nymphet, knurd, doublespeak); different examples of author’s neologisms used in the modern language were identified and analyzed (cyberspace, nerd etc.).

Bibliography.

- 1) Macmillan English Dictionary. London: Macmillan ELT. 2007. 1872 p.
- 2) Longman Dictionary of Contemporary English. Fifth edition. L.: Pearson Longman. 2009. 2080 p.
- 3) Арбекова Т.И. Лексикология английского языка (практический курс). М.: Высшая Школа. 2007. 240 с.

- 4) Волков С.С., Сенько Е.В. Неологизмы и внутренние стимулы языкового развития // Новые слова и словари новых слов. Л.: Лениздат. 1983. С. 57-81.
- 5) Заблудовский М.Д. История английской литературы. М.: Издательство Академии Наук СССР. 1945. 657 с.
- 6) Интернет-ресурс: Хинт Отелло и еще 11 английских слов, придуманных писателями. <http://theoryandpractice.ru/posts/7786> (The link is available by: 02.04.2015).

**ОТДЕЛЕНИЕ ТАТАРСКОЙ ФИЛОЛОГИИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАЦИИ ИМЕНИ ГАБДУЛЛЫ ТУКАЯ**

**СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В ПРОИЗВЕДЕНИИ М. ТВЕНА
«ПРИКЛЮЧЕНИЯ ТОМА СОЙЕРА»**

Абейдуллова А.Т.

Научный руководитель – доц. Мухарлямова Л.Р.

*«Избыток средств нередко портит дело,
имей одно, но пользуйся умело»
Лафонтен.*

Существует известная поговорка «Слова не стоят ничего», но все же они обладают огромной силой для передачи бурю эмоций, вызывают в воображении слушателей и читателей разные звуки, образы, ощущения. Слова являются в нашей жизни якорем для сложной гаммы переживаний, имеют способность погружать нас в хорошее или плохое душевное состояние. Хочется процитировать Дж. Свифта: «Proper words in proper places» (Правильные слова в нужном месте).

Изучение стилистических приемов представляется актуальным, так как стилистика крайне важна для правильного понимания не только художественных произведений, но и научных статей, газетных публикаций и других видов текстов.

Цель нашего исследования – изучить лексические выразительные средства и стилистические приемы, а также определить их функциональную значимость в произведении Марка Твена «Приключения Тома Сойера».

Стилистический прием – это целенаправленное использование языковых явлений, включая и выразительные средства, он ограничивается одним уровнем языка. Все стилистические приемы принадлежат выразительным средствам, но не все выразительные средства являются стилистическими приемами. В литературной энциклопедии гиперболе дается такое определение: **гипербола** – это стилистическая фигура явного и намеренного преувеличения, с целью увеличения выразительности и подчеркивания сказанной мысли [3]. Марк Твен в своем произведении часто обращается к этому стилистическому приему. Видно, что автор хотел сделать свое произведение незабываемым, интересным со всех точек зрения, а такой стилистический прием как гипербола стал прекрасным художественным инструментом для этого творения.

Например: I reckon there ain't one *boy in a thousand, maybe two thousand*, that can do it the way it's got to be done (По-моему, разве один мальчик из тысячи, а то и из двух тысяч сумеет выбелить его как следует) [4, с. 21]. Преувеличение «один мальчик из тысячи, а то и из двух тысяч». Преувеличение здесь основано, главным образом, на взаимодействии двух типов лексических значений слов. Предметно-логические значения слова *thousand* обрастает эмоциональным значением. В седьмой главе автор описывает класс, где учатся дети, а главному герою скучно. Здесь тоже можно увидеть гиперболу на примере: «It was the sleepiest of sleepy days» Благодаря данному стилистическому приему автор завораживает читателя, делает произведение более интересным и красочным.

Оксюморон – сочетание слов с противоположным значением (то есть сочетание несочетаемого). Для оксюморона характерно намеренное использование противоречия для создания стилистического эффекта. Оксюмороны обычно используются для того, чтобы ярко охарактеризовать и описать предмет, явление, факты окружающей жизни. Они способны иногда вскрывать внутренние противоречия, заложенные в самих явлениях и фактах действительности [3]. Марк Твен очень часто использует оксюморон в своем произведении. Например: And while the late steamer «Big Missouri» worked and sweated in the sun, the retired artist sat on a barrel in the shade close by, dangled his legs, munched his apple, and planned the slaughter of more innocents (И пока бывший пароход «Большая

Миссури» трудился в поте лица на солнцепеке, удалившийся от дел художник, сидя в тени на бочонке, болтал ногами, жевал яблоко и обдумывал дальнейший план избияния младенцев. За ними дело не стало) [4, с. 22]. В данном случае «бывший пароход "Большая Миссури"» при описании работающего мальчика является как бы ни причем. В начале главы Том Соьер обдумывал как красить свой забор и одновременно наблюдал пыхтение парохода. В данном примере, благодаря употреблению «Большая Миссури» создается комический эффект фразы.

Антитеза – стилистическая фигура контраста в художественной речи, заключающаяся в резком противопоставлении понятий, положений, образов, состояний, связанных между собой общей конструкцией или внутренним смыслом [3, с. 105].

В главе «A The Glorious Whitewasher» противопоставляются понятия любимая и нелюбимая работа. Тому Соьеру не нравилось красить забор, но его взгляд на мир был очень позитивным. Он показал, как он любит работать и получил кучу желающих ему помочь:

«Like it? Well I don't see why I oughtn't to like it. Does a boy get a chance to whitewash a fence every day?» [4, с. 21]

– Нравится? А почему же нет? Небось не каждый день нашему брату достается белить забор.

Прием антитезы наблюдается во всей главе. Так, в начале главы мы можем наблюдать, как Том спрашивает Джима побелить забор:

«Say, Jim, I'll fetch the water if you'll whitewash some».

Jim shook his head and said:

«Can't, Mars Tom. Ole missis, she tole me I got to go an' git dis water an' not stop foolin' roun' wid anybody. She say she spec' Mars Tom gwine to ax me to whitewash, an' she tole me go 'long an' 'tend to my own business- she 'lowed she'd 'tend to de whitewashin'» [4, с. 18].

– Слушай, Джим, я схожу за водой, а ты побели тут немножко.

– Не могу, мистер Том. Старая хозяйка велела мне поскорей сходить за водой и не останавливаться ни с кем по дороге. Она говорила, мистер Том, верно, позовет меня белить забор, так чтоб я шел своей дорогой и не совался не в свое дело, а уж насчет забора она сама позаботится.

И в конце главы Бен спрашивает Соьера дать ему побелить забор:

«Ben, I'd like to, honest injun; but Aunt Polly – well Jim wanted to do it, but she wouldn't let him; Sid wanted to do it, and she wouldn't let Sid. Now don't you see how I'm fixed? If you was to tackle this fence and anything was to happen to it...»

«O, shucks, I'll be just as careful. Now lemme try. Say – I'll give you the core of my apple» [4, с. 21].

И самое интересное, что антитеза – один из главных способов выражения юмора в романе М. Твена.

Каламбур (франц. calembour), вид языковой игры, основанный на объединении в одном тексте либо разных значений одного слова, либо разных слов (словосочетаний), тождественных или сходных по звучанию [3, с. 126]. Юмор Твена проявляется в стилистических приемах, благодаря которым создается комическая ситуация. В этом отношении Твен отличается чрезвычайной изобретательностью. Пользуясь приемом преувеличения разных жизненных ситуаций, Твен пренебрегает такими обычными средствами рассмешить читателя, как каламбур. Например: «While Tom was eating his supper, and stealing sugar as opportunity offered, Aunt Polly asked him questions that were full of guile, and very deep- for she wanted to trap him into damaging revealments» (Покуда Том ужинал, при всяком удобном случае таская из сахарницы куски сахара, тетя Полли задавала ему разные каверзные вопросы, очень хитрые и мудреные, – ей хотелось поймать Тома врасплох, чтобы он проговорился) [4, с. 10]. Комический эффект данной фразы задается многозначностью глагола «steal», который означает «воровать», «делать что-л. незаметно, тайком или без разрешения», «добиваться чего-л., овладевать чем-л. хитростью, дерзостью».

Рассмотрим еще один пример многозначности: "You're a coward and a pup. I'll tell my *big brother* on you, and he can thrash you with his little finger, and I'll make him do it, too." "What do I care for your *big brother*? I've got a brother that's bigger than he is- and what's more, he can throw him over that fence, too." [4, с. 9] В данном примере “big brother” – можно перевести как «старший брат» (что было и использовано в переводе Чайковского) и как «большой брат» – с оттенком криминала, старшего, кто отвечает за все. Понятие «большой брат» сейчас очень часто используется при переводе художественных фильмов на русский язык.

Далее хочется обратить внимание на такое стилистическое средство как **парадокс**. Произведение, которое мы выбрали для анализа насыщено данным явлением, потому что автор рассказа – Марк Твен известен своим замечательным мастерством в создании высокого комического эффекта и следующий пример являются подтверждением этому. **Парадокс** – это изречение или суждение, резко расходящееся с общепринятым традиционным мнением или здравым смыслом. Парадоксу

свойственны неожиданность выводов, несоответствие "естественному ходу мысли" делают парадокс одним из существенных атрибутов ораторского искусства, действенным приемом полемики, сатиры, пародии [3, с. 98]. Например, знаменитая глава про белиение забора Тома Сойера:

"Well, maybe it is, and maybe it ain't. All I know, is, it suits Tom Sawyer."

"O, come, now, you don't mean to let on that you like it?"

"Like it? Well I don't see why I oughtn't to like it. Does a boy get a chance to whitewash a fence every day?" [4, с. 21]. Пародия в данном примере заключается в понятии работа. Том Сойер предал понятию работа другой эмоциональный оттенок, что и является эффектом пародии.

В тексте также можно встретить **эпитеты**. Например, в главе 29 повествуется боязнь Гека перед лицом смерти. «A *deadly chill* went to Huck's heart – this, then, was the 'revenge' job» (Сердце Гека ждалось от смертельного холода). Благодаря этому удачному эпитету мы можем почувствовать душевное состояние героя. В этой же главе есть такой эпитет как the *dead silence* (мертвая тишина).

Автор также использовал такой стилистический прием как **литота**. Например: «She never looked through them for so small a thing as a boy» (Она никогда не глядела сквозь очки на такую мелочь, как мальчишка) [4, с. 8]. В данном случае через этот прием автор хочет показать нам как мальчик ущемлен своей тетей.

Марк Твен не забывает и про **сравнение**. По всей книге можно наблюдать этот прием. Например: The drowsing murmur of the five and twenty studying scholars soothed the soul like the spell that is in the murmur of bees [4, с. 64] (Усыпляющее бормотанье двадцати пяти усердно зубривших учеников навевало дремоту, как жужжанье пчел). Здесь бормотанье двадцати пяти школьников сравнивается с жужжаньем пчел.

Подводя итог нашему исследованию, касающимся роли стилистического приема, в понимании художественного произведения американского писателя второй половины XIX в. Марка Твена, хотим сделать вывод о том, что изучение языковых единиц английского языка, в частности его стилистических приемов, является необходимой основой для дальнейших исследований в этой сфере.

Изучение стилистических приемов в английском языке необходимо для правильного понимания текстов и является перспективной почвой для дальнейших исследований в затрагиваемой области. Эта дисциплина является основой для развития художественного вкуса человека, способствует нормализации языка, развивает навыки вдумчивого чтения, помогает грамотно читать и писать.

Список литературы.

- 1) Гальперин И.Р. Стилистика английского языка. М.: Высшая школа. 1981. 334 с.
- 2) Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука. 1981. 128 с.
- 3) Mark Twain The Adventures of Tom Sawyer. М.: Издательство «Менеджер». 2002. 272 с.
- 4) Интернет-ресурс: Книга Приключения Тома Сойера. <http://knijky.ru/books/prikluycheniya-toma-soyera> (Дата обращения: 20.03.2015).

ХІХ ГАСЫР ТАТАР ПОЭЗИЯСЕ ТЕЛЕНДӘ СУФИ ТЕРМИНОЛОГИЯНЕҢ КУЛЛАНЫЛЫШЫ

Ахметвалиева З.Р.

Фәнни җитәкче – доц. Юсупов А.Ф.

Суфилар фикеренчә, хакыйкатыне танып белү нәтижәләрен гади телдә, сүз белән әйтеп бирү мөмкин түгел. Илаһи гүзәллекне бер тапкыр күргән кеше телсез кала, дәшмәү – изгеләрнең билгесе. Илаһияттә танып белгәнне, рухи халәтне, чын хакыйкатыне башкаларга җиткерүнең бердәнбер юлы символлар һәм махсус билгеләр, терминнар аша икәнлегә аңлашыла. Күп гасырлар буена тасауыфтагы йолаларны, рухи халәтне, абстракт төшенчәләрне аңлаткан терминнар эшләнә.

Суфичылык – гаять тә катлаулы, каршылыклы фәлсәфи, дини, мәдәни, идеологик күренеш. Ул – үзенчәлекле, кайвакытта хәтта парадоксаль карашлар җыелмасы, үзенчәлекле культура, үзенчәлекле тәрбия системасы һәм яшәү рәвеше.

Суфичылыкның берничә тарикате бар, Идел һәм Урал буйларында нәкышбәндия төп тарикатларның берсе санала, ясәвия тарикате фикерләре дә киң урын ала.

Урта Азиядән килгән ясәвия тарикате Әхмәд Ясәви исеме белән бәйләнгән. Төрки халыклар арасында киң таралыш алган бу тарикат беренче төрки суфи оешмасы да булып тора. Аның

“әйдәманы” Ә. Ясәви үз фикерләрен, гыйлемен халыкка хикмәтләре аша житкерә. Ә. Ясәви шәкертләренең берсе С. Бакырганный язган “Хәким ата китабы”, “Диване хикмәт” кебек китапларны “үз” санаган ясәвия тарикатен Аллаһка булган мистик мэхәббәт һәм анын белән кушылырга омтылу максаты берләштерә.

Урта Азиядән килгән төрки халыклар арасында киң таралган Ясәвия тарикате беренче суфи оешма булып тора. Ясәвия тарикате – монистик рухтагы тәгълимат, ягъни ул ислам дине кысаларында бер Аллалык идеясен алга сөрә. Бу исә христиан халыклары арасында яшәгән болгар-татарларны бербөтенгә туплауда, динне саклап калуда әһәмиятле роль уйный.

Бу юнәлештәге суфичылык кеше әхлагын төзәтүне алга куя: байлыкка кызыкмаска, хәрам мал тупламаска, нәфeskә иярмәскә өнди, Аллаһ каргышынан куркып яшәргә чакыра. Шуңа мөнәсәбәттә камиллек иясе булырга омтылу, Хакка кушылырга теләү, аңа булган мөнәсәбәтне белдергән зикер төп фарызлар итеп куела [1, б. 12-13].

Нәкышбәндия тарикате кирәгеннән артык аскетлыкка, сукбайлыкка каршы булуы, актив тормыш алып барып чакыруы,гаилә корырга өндәве белән аерылып тора. Бу юнәлештәге суфиларны да, рухны, күңелне чистартып, илаһи сафлыкка ирешү, Аллаһ белән кушылу максаты берләштерә, тавышсыз зикер өстен куела. Төп яшәү принцибы булып “үзконтроль” тора. Суфичылык беренче урынга күңел мәсьәләсен чыгара һәм кешенең рухи сафлыгын, жан ирегән фәлсәфи нигездә аңлата башлый. XIX гасырда ижәт икән күпчелек суфи шагыйрьләренең нәкышбәндия тарафдарлары булуы мәгълүм. Көнбатыш галимнәреннән А. Беннигсен да жәдитчелек чорына кадәр ижәт иткән күпчелек күренекле татар шагыйрьләренең ясәвия һәм нәкышбәндия тарафдарлары яисә шушы мәзһәбләр йогынтысы астында булуына игътибар итә [2, б. 14-15].

Билгеле булганча, поэзия суфиларның мистик күзаллауларын һәм фикерләрен укучыга ирештерү өчен уңайлы әдәби төрләрнең берсе булып санала. Үзе дә серлелеккә омтылган шигърият мистик фикер, образларны житкерү өчен уңайлы форма санала, сакраль һәм дөньяви фикерләргә ирештерүдә чикләнмәгән мөмкинлекләр ача. Суфичылык сүз сәнгате мистик әдәбият булып, серлелекне, дөнъяны танып бетерә алмау фикерен алга сөрә, фикерне “ачкыч” булган символлар, киная, төсләр символикасы аша житкерә һәм шул яктан әдәби телне баета, стильне камилләштерә. Поэтик телнең күпкатламлы булуы шагыйрьләргә төрле кеше төрлечә кабул итәрлек, ягъни ике эчтәлеккә эсәрләр ижәт итү мөмкинлеген калдыра. Суфичылык поэзиясендә, иң беренче нәүбәттә, суфиларга хас специфик терминнар алга чыга. Әлеге терминнар бары тик суфилар мохитында гына кулланыш алган, ләкин мәгънәләре ягыннан туры тәржемәдән бик ерак торулары белән үзенчәлекле.

Галимнәр фикеренчә, суфи поэзиясе телендә кулланылган күп кенә алынмаларның зур өлешен суфи лексикасы, суфи терминология тәшкил итә. Суфи поэзияне барлык нечкәлекләре белән аңлау өчен андагы терминнарны белү мөһим санала. Суфи терминологияне тулаем дәрәжәдә аңлау авторның укучыга житкерергә теләгән идеяләренә төшенү өчен кирәк. Суфичылык эсәрләре телен өйрәнгәндә сүзнең туры мәгънәсенә игътибар итүдән алда, эчтәлеккә карарга кирәк. Эчтәлек аша һәрбер сүзнең мәгънәсенә төшенергә мөмкин. XIX йөз татар поэзиясендә кулланылган суфи терминнарга анализ ясаганда, аларны аңлату өчен сүзнең ике мәгънәсә күрсәтелә: сүзнең гарәп һәм фарсы телләрендәге туры мәгънәсә күрсәтелә һәм суфи терминның мәгънәсә атала.

XIX гасыр татар поэзиясе телендә кулланылган гарәп-фарсы алынма исемнәрен, аерым алганда суфи термин һәм атамаларны анализлау барышында түбәндәге тематик төркемнәргә аерып чыгарырга мөмкин:

1) Дини сүзләр һәм терминнар. Әлеге төркемгә ислам терминологиясенә һәм гомуммөселман лексик фондына караган сүзләр керәләр һәм түбәндәге төшенчәләргә белдерәләр:

– Аллаһның исемнәрен һәм атрибутларын белдерә торган сүзләр төшенчәләр: *Аллаһ, Илях, Хода, Тәңре, хак*, нур һ.б. Мәсәлән: *бел: фәна фи Аллаһи*. Тикшерелә торган эсәрләр телендә *Аллаһны* белдерү өчен еш кына аның фарсы варианты «Хода» һәм төрки варианты «Тәңре» кулланыла [Юсупов, 2014, с. 549]: *хажәттем сәндиң деләрмен, и хода; тәрәк идүб әгъйәре ул тәңрейә ялварасы*.

– Гомуммөселман лексик фондына караган сүзләр: *әжәл, иман, тәүбә, батыйн* һ.б. Бу төркемгә керә торган терминнар семантик яктан төрле гөнаһлар (тәүбә), аерым төркем кешеләрне (кәфер) белдерергә мөмкиннәр. Мәсәлән: *бу халә сидкы дилдән тәүбә юк; мөддәгый ике әшиһанда бер дорыр, ике нәстә эстәйән кәфер дорур*.

2) Суфи терминология. Әлеге төркемгә керә торган алынмаларны шулай ук берничә төркемчәгә бүләрәгә мөмкин:

▪ Мөселман аскетын – суфиның үзен белдерә торган төшенчәләр. Билгеле булганча, суфи практикасында алынган белемнең күләме һәм сыйфатына, ирешелгән дәрәжәсенә карап, суфиларны төрлечә атап йөрткәннәр. XIX гасыр поэтик әсәрләр телендә түбәндәге терминнарның вариантлылыгы күзәтелә: *суфи, дәрвиш, гариф, заһид, фәкыйрь* [Юсупов, 2014, с. 549]. Мәсәлән: *арзум улдыр ки, бу галәмдә гарифлар кеби атәше гыйшык илә кайнатсам йөрәгем йагуны, кәрам кыйлыб, вирең бер жаваби, тәсаллә чөн фәкыйрә ба жаваби.*

▪ Суфиларның тормыш-көнкүрешен, тормышын тасвирлауга ярдәм иткән терминнар. Мәсәлән, *шәрәб* исерткеч эчемлек мәгънәсендә килә. Билгеле булганча, суфиларда билгеле бер экстаз халәтенә керү күренеше бар. Һәм суфилар фикеренчә, шәрәб эчеп исерү барышында алар экстаз халәтенә керәләр.

▪ Суфиның рухи камилләшүен белдерә торган сүзләр: *вакыт, вәдждүд, нәфес, хәл, тарикъ, мәгърифәт, хакыйкәт, химмәт, сәфәр*. Мәсәлән: *гамь тарикында булу – рузе васләт әжинанә йул*. Тикшерелә торган әсәрләрдә әлеге терминның төрки варианты да кулланыла: юл. Мәсәлән: *игре йулларны куйубән тугъры йула варасы*.

Әлеге төркемгә кергән терминнарның мәгънәләре билге бер контекст эчендә генә аңлашылырга мөмкин һәм алар бу мәгънәләрдә суфичылык поэзиясенә генә хас текстларга кулланыла.

▪ Суфиның Аллаһ белән якынлыгын белдерә торган термин һәм атамалар. Мәсәлән, *нәзәр, сөхбәт*. *Сөхбәт* сүзе дуслык, аралашу мәгънәсендә килә. Бу төркемгә кергән терминнар аерым күрсәтелгән төшенчә белән генә кулланыла һәм бары тик суфичылык поэзиясендә генә кулланылышта йөри. Әлеге терминнарны аңлау һәм тәржемә итү өчен махсус бер эзерлек сорала.

Шулай итеп, XIX гасыр суфи шагыйрьләре Ш.Зәки, Ә.Каргалый, Һ.Салихов әсәрләрендә терминнар һәм атамалар алынма лексиканың аерым бер катламын алып торалар. Суфи әдәбиятны дәрәжә аңлап кабул итү өчен әлеге термин һәм төшенчәләренң мәгънәләрен белү әһәмиятле. Мәсәлән, татар әдәби телендә *базар* сүзе сату-алу урыны итеп аңлатылса, суфи әдәбиятта әлеге термин башка мәгънәгә ия. Суфи әдәбиятта әлеге термин илаһи нурларның иңгән урыны итеп аңлатыла. Күп кенә әсәрләрдә “гыйшык базары” гыйбарәсе кулланыла. Бу – күңеленә гашыйк уты төшкән кешенең сөйгән кешесенә таба юнәлүе.

Ш.Зәки шигырьләрендә әлеге терминның кулланылышын күрергә мөмкин:

Бу жиһанның, шәһренең, базарының сәүдәсе күб,

Кыл бу сәүдәне, йәне базары булгай, булмагай!

Мисалда базар жафа чигү урыны яки тәгъдир итеп тә аңлашыла.

Шулай итеп, XIX гасыр татар поэзиясе телендә кулланылган гарәп-фарсы алынмаларның бер катламын суфи терминология һәм атамалар тәшкил итәләр. Күп кенә суфи терминнар трансформация кичереп, беренчел мәгънәләрен югалткан һәм аларны билгеле бер контекст кысаларында гына аңлап була. Суфи терминнарны дәрәжә тәржемә итү өчен махсус эзерлек сорала, аларның күбесенең мәгънәләре специальләшкән һәм ул мәгънәләрдә алар бары тик суфи текстларда гына кулланыла.

Әдәбият исемлеге.

- 1) Сибгатуллина Ә. Суфичылык серләре. Казан: Тат. кит. нәшр. 1998. 367 б.
- 2) Юсупов А.Ф. Суфичылык әсәрләре теле (XIX гасыр): уку-укуту ярдәмлеге. Казан: Казан дәүләт ун-ты нәшр. 2009. 163 б.
- 3) Юсупов А.Ф. XIX гасыр татар поэзия теленең лексик нормалары / Литература художественная культура тюркских народов в контексте Восток-Запад: сборник материалов Международной научно-практической конференции (13–15 мая 2014 г.). Казань: Отечество. 2014. С. 548-551.

ТАТАР ТЕЛЕНДӘ ИРКӘЛӘП ЭНДӘШҮ СҮЗЛӘРЕ

Ахунова А.Ф.

Фәнни җитәкче – доц. Нурмөхәммәтова Р.С.

Һәрбер телнең сөйләм үзенчәлекләренә берсе буларак, күптөрле эндәшү, мөрәҗәгать итү сүзләрен куллануны билгеләп була. Бу нисбәттән, татар теле дә искәрмә булып тормый. Мондый берәмлекләр әдәби әсәрләр тукумасында бөтен тулылыгы белән ачыла. Шулар сәбәпле без М. Мәһдиев әсәрләрендәге иркәләп эндәшү сүзләрен барлап, үзенчәлекләрен билгеләүне максат итеп куйдык.

Әдәби әсәрләрдә эндәшү сүзләренәң роле зур. Алар персонажларның бер-берсенә мөнәсәбәтен белдерергә ярдәм итә.

1. Сөйгән ярларның, бер-берсен ошатып йөргән кешеләрнең үзара эндәшү формалары күптөрле булулары белән берникадәр аерылып тора:

а) Кеше исеменә 1 зат берлек сандагы тартым кушымчасы өстәлгән очракта иркәләп, яратып эндәшү төсмере арта: *Их син, мәңгегә югалган Хәйбрием! Син белсәң иде минем никадәр ярарга тырышканымны! Булмаса – булмый икән.*

ә) Бу төр эндәш формаларында *сөеклем, бәгърем, кадерлем* кебек сүзләргә очратырга мөмкин: *Рәхмәт сиңа мондый кичтә мине дөнъяга алып чыгуың өчен! Сау бул, мәңгегә хуш, сөеклем минем!*

б) Сөйгән ярларның кайбер эндәшү сүзләре тамырлары белән кешенәң берәр әгъза атамасына барып тоташа: *күз алмам, бәгырькәем, йөрәк парәм, йөрәк маем, жән кисәгем, күз нурым* һ.б. *Гөлниса, бәгърем, елама, үз тиңнәреңне табырсың. Бу авылда Мостафаныкы кадәр кайгы берәүдә дә юк. Сөекле хатынын, алмадай ике кызын югалткан – бу авылда башка берәү дә юк. Яшәсен иде алар, алар гомерен саклау очен Мостафа мең кат үләр иде. Иң авыры – билгесезлек. Кайларда сез, күз нурларым? Сез мине ишетәсезме?*

2. Татар халкының бер сыйфаты бар: ул чит кешегә, аның исемен белмәсә дә, хөрмәтләп, *абый, ана* дип эндәшә. Туган булмаган, дус, иптәш, яисә гомумән таныш булмаган кешегә дә *"әнем, энекәш, сеңлем, сеңелкәш"* сүзләре белән эндәшү күзәтелә: *Парикмахер хатын: "Сеңлем, бер-ике көн уйла, мондый чәчне бүтән күрә алмассың", – дип, толымнарын учлап, кайчыны якын тидермәскә булды.*

3. Хатын-кыз исеменәң түти, түтә сүзләрен өстәп әйтү дә очрый: *Мөфлиха түти, Камәр түти, Мәһиҗамал түти* (авылда аны *Майҗамал тәтә* дип тә йөртәләр). Бу ике сүзгә кушып әйтү очраklары да киң таралган: *Мәрфугатти* (*Мәрфуга түти*), *Камәрттә* (*Камәр тәтә*) һ.б.

4. М. Мәһдиев *туганкай* сүзен эндәшү формасы буларак еш куллана: – *Го-о, туганкай, мин сине көткән идем, – дип каршы ала аны Гата ишегалдында. – Өйгә уз һәм рәхим итеп минем шатлыгымны уртаклаш.*

5. Татар теленәң кайбер диалектларында шулай ук *жәным* дип сөйләшү дә киң таралган. М.Мәһдиев әсәрләрендә дә бу сүзгәң төрле вариантлары очрый: *жәнашым, жәным, жәннарым, жәныкаем* һ.б.: *Жәннарым! Мин сезнең барыгызны да яратам! Ватан сугышында әңиңеп чыгуыбызның сәбәбен мин менә сезнең белән аралаша башлагач кына аңладым. Сезне әңиңә алмый фашист, әңиңә алмый!*

6. Эндәшү сүзләргә иркәләү-кечерәйтү суффиксы ярдәмендә ясала. *Хәбибнең теле көрмәкләнә иде, ул чак-чак сүз башлады: – Бетермә... Бетермә авылны, дускай.*

7. М.Мәһдиев барлык повесть-романнарында да диярлек, *бичара, бичаракай* сүзләрен актив куллана. Алар авторның геройның, яки персонажның хәленә кереп, кызганып, жәлләп эндәшүгә аңлата: *И, ул олы баланың шатлануын күрсәң, анысына өч яшь ие, шул әтисе киткәннән бирле бер тапкыр елмаеп та карамаган балам көлә, и уйный, бичаракаем.*

Әлегә эшне башкару барышында без шундый фикергә килдек: татар телендә иркәләп эндәшү сүзләргә бихисап, бу эштә аларның кайберләргә генә искә алынды. Телнең бу берәмлекләргә татар кешесенәң менталитетын ачыклауда әһәмиятле урын тоталар.

«ТМТV» ТАТАР МУЗЫКАЛЬ ТЕЛЕКАНАЛЫ АЛЫП БАРУЧЫЛАРЫНЫҢ СӨЙЛӘМ ПОРТРЕТЫ ҮЗЕНЧӘЛЕКЛӘРЕ

Батрханова А.А.

Фәнни әңитәкче – доц. Нәбиуллина Г.Ә.

Бүгенгә тормышыбызны массакуләм мәгълүмат чараларыннан башка күз алдына китерү мөмкин түгел. Иҗтимагый һәм мәдәни тормышны чагылдыручы чара буларак, телевидение кешенәң рухи һәм әхлакый үсешен дә тәәмин итә. Әлегә мөһим һәм бүгенгә көндә актуаль булган мәсьәләне телевидение бары тик зыялы һәм сөйләм культурасы югары ноктада булган профессиональ кадрлар ярдәме белән генә хәл итә ала.

Журналист һөнәре интеллектуаль һәм һөнәри сәләт, югары гуманитар әзерлек сорый. Кызганыч, әлегә таләпләргә барлык журналистлар да жавап бирми. Шул нисбәттән алып баручыларының сөйләм коммуникациясен фәнни яктан аңлату ихтыяҗы туды. Әлегә төшенчә яңа кадрларны эшкә алганда гына түгел, ә алып баручыларның эш тәҗрибәсен күтәрүдә, программа әңитәкчеләргә өчен дә

мөһим. Хезмэт фәнни яктан гына түгел, ә гамәли яктан да әһәмиятле, чөнки бүгенге көндә алып баручыларның сөйләмен камилләштерү ихтыяжы юк түгел.

Тележурналистларның һөнәри эшчәнлегә аларның белеме белән бәйлә. «Сөйләм портреты» төшенчәсе астында һөнәр иясенәң гамәли яктан кулланган белемнәрен, күнекмәләрен, осталыгын күз алдында тотыла. Әлегә ижади эшчәнлектә сөйләм культурасы югары ноктада булган очракта гына, алып баручы зур унышларга ирешә алачак. Телевизион аралашуда алып баручының кызыклы итеп әңгәмә алып бара белүе дә мөһим урын тотат. Үз вакытында татар телеканалында эшләүче танылган журналистлар Инсаф Абдулла, Эльмира Хамматова, Лия Заһидуллина, Абдулла Дубин алып барган тапшырулар зәңгәр экраннар каршында меңләгән тамашачыларны жыя алалар иде. Бүгенге көндә дә татар телевидениесендә актуаль һәм кызыклы тапшырулар шактый, һәм аларны халык карый. Шуларны истә тотып, фәнни-эзләнү эшебезнең темасы итеп “ТМТV” татар музыкаль телеканалы алып баручыларының сөйләм портреты үзенчәлекләрен өйрәнү” тикшерү мәсьәләсе куелды. Мәкаләнең актуальлегә дә шулар белән билгеләнә. Безнеңчә, татарча музыкаль телевизион тапшыруларны алып баручыларның сөйләм портретын өйрәнү яңа юнәлеш булып тора.

Хезмәттә безнең тарафтан “ТМТV” һәм “Мәйдан” татар музыкаль телеканалларында баручы тапшыруларның тел үзенчәлекләрен тикшерү һәм алып баручыларның сөйләм портретын өйрәнү **максат** итеп куелды. Максаттан чыгып, түбәндәге **бурычлар** билгеләде:

- 1) сөйләм теле, сөйләм культурасы, сөйләм тәсире, сөйләм иясе, сөйләм портреты кебек төшенчәләргә аңлату;
- 2) “ТМТV” һәм “Мәйдан” телеканалы алып баручыларының сөйләм портретын өйрәнү;
- 3) гомуми нәтижәләр ясау.

Фәнни эшебезнең фәнни-методологик нигезен профессиональ белгечләр эзерләүгә зур өлеш керткән галимнәр Сиротинина О.Б., Смирнова И.П., Седов К.Ф., Форманковская Н.И., Янко Т.И., Шепель В.М., татар галимнәре Низамов И.М., Гарифуллин В.З., Юсупов Р.А., Хисамова Ф.М., Нуриев Г.С., Хәйруллина А.Х. хезмәтләре тәшкил итә. Гамәли һәм теоретик яктан телевидениенә телен тикшергән Березин В.М., Голядкина Н.А., Лукина М.М. хезмәтләренә дә таяндык.

Чыганақ итеп без “ТМТV” һәм “Мәйдан” татар музыкаль телеканалларында баручы тапшыруларны алдык. Аерым алганда “ТМА-Татар музыкаль авангард”, “Шоубез”, “Тәмле көрәш”, “Хәрәкәттә бәрәкәт” тапшыруларының аерым чыгарылышларын карап тикшердек.

Соңгы өч-дүрт ел эчендә татар телевидениесында “ТМТV” һәм “Мәйдан” музыкаль каналлары барлыкка килде. Музыкаль клиплар белән беррәттән баручы хит-парадлар, шоу-бизнес, жырчыларның шәхси һәм ижади тормышларын яктыртучы күп санлы тапшырулар үзләренә зыяклылыгы белән шаккатыра. “ТМТV” телеканалы заманча булуы белән “Мәйдан”нан шактый аерылып тора. Бу, әлбәттә, каналның бизәләше һәм тапшыруларның сыйфатында аермачык күренә.

Безнең өчен Айваз Садыровның сөйләм портретын тикшерү шактый кызыклы тоелды. Айваз Садыров (*яшьләр телендә ул күбрәк ДЖАйваз исеме белән билгеле*) – “ТМТV” телеканалындагы “Музыкаль каймак” хит-парадының, шоу-бизнес яңалыкларын яктыртучы “ТМА-Татар Музыкаль Авангард” тапшыруының популяр алып баручысы.

Фикерләр төрлеләгә Айваз Садыровны популяр, компетентлы, алай гына да түгел тәҗрибәле алып баручы икәнән раслый. Тирән эрудиция, дәлилле фикерләр, төзек жөмләләре белән ул телевизор караучыларның игътибарын жәлеп итә.

Айваз Садыров сүзнен тәмен, хасиятен белеп, тоеп сөйли. Тапшырулар коры гына бармый. Сөйләмә структур-композицион яктан оешкан, билгеле бер эзлеклелеккә корылган. Арча егетенәң дикциясе төгәл, һәр авазны дәрәс ачык һәм аңлаешлы әйтә. Орфоэпик нормалардан тайпылышлары, диалекталь кимчелекләре юк. Лексикасы бай һәм төгәл, сүзләргә урынлы һәм максатчан куллана. Айваз татар һәм рус телләрен камил белүе белән беррәттән инглиз телендә дә иркен аралаша. Шуңа күрә аның сөйләмендә инглиз сүзләре дә шактый еш очрый. Мәсәлән, “ТМА-Татар Музыкаль Авангард” тапшыруының 17 чыгарылышында, жырчы Илназ Баһ белән әңгәмә вакытында ул “Аңла йөрәгемне” жырын башлыча инглиз телендә “Understand my heart” дип тәкъдим итте. Айвазның сөйләмә күбрәк яшьләр аудиториясенә юнәлгән. Һәр чыгышын ул “*сәлам малайлар һәм кызлар һәм сезнең эти-әниләрегез*” дигән жөмлә белән башлап жибәрә. Телевизион аралашуда алып баручының кызыклы итеп әңгәмә алып бара белүе дә мөһим урын тотат. «ТМА» программасында Айваз Садыров яшь жырчылар белән әңгәмә корат. Әмма бу сорау-жавап кына түгел, Айваз жырчыларны кызыклы ситуацияләргә куят, еш кына алар белән шаярта. Мәсәлән, “ТМА” тапшыруының 23 һәм 14 саннарында Айваз кияү егетә буларак жырчыларның балаларына өйләнү турында хыяллана. Имиджына Айваз зур игътибар бирә. Киёмнәрендә тапшыруның стили саклана.

Сөйләмендә лексик-стилистик хаталар булуы ачыкланды: 1) *оекбашилар тектергәнсездер* (ТМА № 23, 17.11.12); 2) *әз генә информация, ләкин төгәл генә информация юк* (ТМА № 14, 15.09.12); 3) *мин синнән сорыйм шундый сорау: Булат сине ничек көлдерә гадәттә?* (ТМА № 23, 17.11.12); 4) *ә менә егетләрдә? Хәзер без әкрән генә егетләргә күчәбез. Бары тик егетләрне генә борчий торган сорау бирү моментына күчәбез* (ТМА № 14, 15.09.12).

Тикшерү барышында без Айваз Садыровның тел нормаларын бозып сөйләвен ачыкладык. Мәсәлән, 1) *развитие булачакмы?* (ТМА № 17, 06.10.12); 2) *врединалар йөри* (ТМА № 23, 17.11.12); 3) *синең образың кайберәүләрдә шок уята* (ТМА № 14, 15.09.12). Тел белгечләре буларак без моны хата дип санарга тиешбез, әмма шул ук вакытта “ТМА” тапшыруының яшь буынга юнәлгән булуын да онытмыйк.

Гөлназ Сәфәрова – ижади кеше, фикерләр төрлелеге аның тәжрибәле алып баручы икәннен раслый. Гөлназ сөйләмен рус сүзләре белән чуарламый, конкрет сүзгә оныткан очракта, ул аның лексик мәгънәсенә игътибар итеп, сүзтезмә белән булса да жикерә. Мәсәлән, *бозауны* ул *сыер баласы, жирный шрифты-бүрттерелгән, этәчне-тавыкның ире* дип формалаштыра. Гөлназ Сәфәрованың сөйләме структур яктан оешкан, төзек жөмлөләре белән ул тамашачыларның игътибарын жәлеп итә, әңгәмә барышында ул һәрвакыт үз фикерен дәлилли белә. Гөлназ Сәфәрованың сөйләме төрле буын вәкилләренә юнәлгән. Тамашачыларны сәламләве дә әлеге стильне югалтмый. “ШоуБез” тапшыруында ул *“Исәннәрмесез-саулармысез! Эфирда “ШоуБез” һәм аның алып баручысы мин Гөлназ Сәфәрова”* дип әйтә. Гөлназ сөйләмен шигъри юллар, афоризмнар белән үрергә ярата. Мәсәлән, “ШоуБез” тапшыруының 23.02.14 чыгарылышында ул эфирны *театр яктылыкка, нурга илтә* дип башлап жибәрде. Гөлназның сөйләмендә лексик-стилистик үзенчәлекләре тикшерү барышында, без алып баручы ясарга тиеш булмаган тупас хаталарны күрмәдек. Әңгәмәдәшенә сорау биргәндә, Гөлназ күп очракта “әйеме?” хәбәрлек сүзгә куллана. Мәсәлән, а) *тулы бер күргәзмә ачсаң була, әйеме?* (“ШоуБез”, 05.05.13); ә) *һәр чыгышыңда диарлек, әйеме?* (“ШоуБез”, 05.05.13); б) *Әле син эстрадага беренче адымнарыңны Асаф Вәлиев белән атлаган идең, әйеме?* (“ШоуБез”, 05.05.13); в) *Илдар абый, менә инде сез уника ел буена фестивальне жикәклесез, әйеме?* (“ШоуБез”, 15.12.13).

Шулай ук Гөлназ сөйләмендә парцелляция алымын да очратырга була. Ул жөмләнә кисәкләргә бүлеп бирә. Мәсәлән, 1) *Ә менә үзең турында дәрәс түгел мәгълүмат укыганың, ишеткәнең бармы? Массакүләм мәгълүмат чараларында?* (“ШоуБез”, 05.05.13); 2) *Марат, синең эш режимың, синең эш вакытың ничәдән ничәгә кадәр?* (“ШоуБез”, Марат Мухин белән әңгәмә).

Гөлназ Сәфәрова кебек шәхес турында күп сөйләргә була. Берәүләр аны тәнкыйтьли, икенчеләр яратып сөйли. Тел байлыгы, сөйләм төзелеш ягыннан караганда, без аның сөйләм портретын төгәл, структур яктан оешкан дип таптык.

Булат Бәйрәмов – “Тәмле көрәш” тапшыруының алыштыргысыз алып баручысы. Бәрхет тавыш, киң эрудиция, дәлиллек фикерләр, төзек жөмлөләре белән ул барлык тамашачыларны үзенә жәлеп итә. Беренчедән, аның орфоэпик кагыйдәләренә төгәл белүен анализлап узыйк. Беренче ижекте *а* авазын әйткәндә аны *о* лаштырып әйтүе ачык сизелә. Мисал өчен, *да^оми, а^орчанькы*. Күп очракта телевидение хезмәткәрләре *Һ* авазын *Х* кебек телнең арткы өлешен арткы йомшак аңкауга якынлаштырып әйтәләр. Бәйрәмовның сөйләмендә *Һ* авазы һәрвакыт йомшак һәм тамак төбәннән һичнинди тоткарлыксыз үтә. Мәсәлән, “*ул бит шаһар егете*”.

Һәр тапшыруны ул аш-су темасына караган мөкаль-әйтемнәрдән, афоризмнардан башлап жибәрә. Мәсәлән, 1) *ит ашасаң-дәрт, шулпа эчсәң-шифа аласың* (“Тәмле көрәш” 13.12.14); 2) *Үз өендә өйрә пешерә белмәгән, кеше өендә ботка пешергән* (“Тәмле көрәш” 26.10.13); 3) *Бүрне аягы ашата, икенче берәүне хатыны* (“Тәмле көрәш”нең 22.03.14). Тапшыруны халыкның “жанлы” теле белән башлап жибәрү, Булат Бәйрәмовның сөйләм телен үзенчәлекле һәм кабатланмас итә. Булат тапшыруны чиста татар телендә генә алып бара. Ризык атамалары, рецепт исемнәрен, аш-су бүлмәсендә генә була торган предметларның татар эквивалентын бирә. Мәсәлән, *грудинка* өлеше - *тавык күкрәге; болгарский перец – татлы борыч, мясо по-арски – арчача ит, зажигалка – яндыргалка, национальный стейк-милли эстәйк*. Булат Бәйрәмовның сөйләм портретын тикшергәндә без аның аерымланган рәвеш хәлләрен, тиндәш кисәкләрне, сурәтләү чараларынан эпитетларны, метафораларны, стилистик чаралардан синонимнарны мул куллануын ачыкладык. Мәсәлән, *әлеге жырларны матур сүзләр белән төрөп, күңел жылысын биреп, безнең тамашачыларга радио эфир аша ирештерүче;* (“Тәмле көрәш”нең 19.10.13 чыгарылышы) *иҗатта кайнауучы, иҗат белән януучы* (“Тәмле көрәш”нең 08.02.14 чыгарылышы).

Булат Бәйрәмов яхшы сөйләүче белән беррәттән, яхшы тыңлаучы да. Әңгәмә барышында ул сөйләүченә бүлдерми. Булат Бәйрәмовның сораулары һәрвакыт төгәл уйланылган һәм билгеле бер

эзлеклелеккә корылган. Жавап бирергә жинел булсын өчен, ул альтернатив сораулар куллана. Мәсәлән, *ул тавыш каян бирелгән? Өеңдә кемнәр жырлый?* (“Тәмле көрәш”нең 13.12.14 чыгарылышы); 2) *ул акча өчен эшләнәме, яисә татар халкының мирасын баетыр өченме?* (“Тәмле көрәш”нең 13.12.14 чыгарылышы).

Тапшыру барышында без Булат Бәйрәмовның кулында ут уйнатуын күрдөк. Безнеңчә, әлеге тележурналистның сөйләм портреты башка алып баручыларга да үрнәк булырлык.

Алып баручының сөйләм, үз-үзен тотышы, киенеше тыңлаучының игътибарын жәлеп итәрлек булырга тиеш. Сөйләмнең дөрес, матур булуына ирешү өчен жөмлэләрне, сүзтезмэләрне гомум кабул ителгән кагыйдэләргә нигезләнеп кору, сүзләрне урнаштыра белү һәм башка төрле синтаксик нормаларны үтәү әһәмиятле булып тора.

Әдәбият исемлеге.

- 1) Низамов И. Уем тел очында. Казан:Тат кит.нәшр. 1995. 287 б.
- 2) Князев А.А. Основы тележурналистики и телерепортажа. Бишкек: КРСУ. 2001. 36 с.
- 3) Нуриев Г.С. Гамәли риторика: уку ярдәмлеге. Казан: ТДГПУ. 2008. 203 б.

XX ГАСЫР БАШЫ ТАТАР БАЛАЛАР ӘДӘБИЯТЫНДА КОРЪӘННӘН АЛЫНГАН СИМВОЛИК ОБРАЗЛАР

Бәдретдинова З.З.

Фәнни әңгәмәче – доц. Минһажева Л.И.

XX йөз башы татар балалар әдәбиятында дини мотив буларак Коръәннән алынган символик образлар урын алган. Әлеге образларны кулланылыш максаты яшь буынны тәрбияләү чарасы, халыкны явызлыктан аралаучы көч, гыйлем, мәгърифәт чыганагвввы булудан гыйбарәт. Әсәрләрдән күренгәнчә, XX йөз башы татар балалар әдәбияты дини образлар, дини мотивлар белән сугарылган. Аларны бәйләп торучы үзек кешенең Иманы, чөнки АЛЛАҺ ТӘГАЛӘГӘ дә, фәрештәләргә дә, женнәргә дә мөселман кешесе иман китерергә тиеш. Ә балачактан саф күңелле нәни укучыларын әдәбият аша иманга чакыру Хак юлга өндәү белән бер итеп карала.

Шулай ук XX гасыр башы татар балалар әдәбияты өчен Ахирәт көненә иман китерү, Кыямәт көненә искә алу характерлы. Түбәндәге мисалларда Мәхшәр көне **Ахирәт көненә кадәрге вакыт** буларак бирелә:

– *Ул төпсез кисмәкне таңга хәтле генә түгел, кыямәткә хәтле су ташысаң да тутырып булмый бит инде, - дип калтыранып, уйланып, ул айдан ярдәм сорар өчен яшьле күзләрен күккә күтәргән икән – аптырап киткән: ай белән үз арасында ул гаҗәеп матур бер йолдыз күргән* (Ф.Әмирхан “Халык кызлары”) [1, б. 69].

Мин, караңгылык эчендә уйланып яткан көйгә,

Нечкәрәм күңлем, елыйм да, бер сүз әйтәм лампага:

“Ни бәхет! – дим, иртәгә кич син тагын да янмасаң,

*Бу ятыштан мин дә **мәхшәр әңгәмичә** кузгалмасам!”*

(Г.Тукай “Кичке теләк”) [3, б. 245].

Әлеге мисалда исә Явыз Иван тарафыннан Казанны камау күренеше **Кыямәт көненең мәхшәр** белән чагыштырыла:

Бөтен тирә-якның асты-өстенә килгән. Жир өстендә кыямәт купкан шикелле булган (Ф.Әмирхан “Халык кызлары”) [1, б. 71].

Ахирәт көненә иман китерү үз эченә Жәһәннәм газәпләрына, кабер газәпләрына, оҗмахка иман китерүне дә ала. Түбәндәге мисалда жәһәннәм уты белән эссе көн янәшә куела:

*Көн кызганнан-кыза, жыр, күк көйгәннән-көя бара, - әйтерсең, дөньяга **жәһәннәмнән** бер тишек ачылган да, безне шуның каршысына китереп куйганнар иде* (Г.Ибраһимов “Табигать балалары”) [1, б. 100].

Әлеге мисалда оҗмах хозуры сурәтләнә:

*Мин хәзер **оҗмах түрендә**, бер матур хур иркәли;*

Мин юанмыймын, елыймын, син түгелсең, дим, әни!

Ай төсендә нурлы гыйльманнар миңа ташлый тәти,

Егыймын, алмыйм аларны, сез түгелсез, дим, әти!

(Г.Тукай “Бала оҗмахта”) [1, б. 243].

Татар балалар әдәбиятында, бигрәк тә пейзаж лирикасында жәннәт сурәте белән табигать гармониясен тасвирлап бирү дә очрый:

*Төрле-төрле чәчкәдә гөлләр чәчә хуш исләрен,
Жир йөзә алган матур шул **изге жәннәт** төсләрен.*

(К.Курмашев “Жәйге көн”) [2, б. 167].

Шулай ук әсәрләрдә дини мотивлар буларак оҗмах кошлары, иман, жан, Коръән, рәсүл образлары үзенчәлекле яңгырашка, мәгънәгә ия:

*Сандугач тавышы бөтенләй югаладыр; белмим, **оҗмах кошлары** сиңа пар була алырлар микән?...* [Тукай, 2003, б. 406] (Г.Тукай “Өтәч илә күкә”) [1, б. 79].

*Ходай шунда **жән биргән**, мин шунда туган,*

*Шунда әүвәл **Коръән аятен** укыган;*

*Шунда белдем **рәсүлебез Мөхәммәтне**,*

*Ничек миһнәт, **жәфа** күргән, ничек торган.*

(Г.Тукай “Туган авыл”) [3, б. 155].

*Ул Зөлхәбирә **жәнның** ак күгәрченгә әверелеп чыгып киткәнән, **иман күгәрчене** белән барып үбешкәнән һәм күгәрчен сурәтендәгә фәрештәләр белән **жиденче** кат күккә юл тотканын да күргән* (Ф. Әмирхан “Халык кызлары”) [1, б. 79].

*Зөлхәбирә чиркәүгә кергәндә, аның **иманы, аппак бер күгәрчен сурәтенә кереп**, чиркәүнең тышкы ягында калган да кайгылы очып бер агачка килеп кунган* (Ф.Әмирхан “Халык кызлары”) [1, б. 79].

Күргәнәбезчә, XX йөз башы татар балалары әдәбияты вәкилләре динне беренче чиратта иман мәгънәсендә аңлаганнар, шул сәбәпле әсәрләрендә дини мотивлар буларак иман китерелә торган образларны сурәтләгәннәр. Бу АЛЛАһның барлыгына, берлегенә, аның исем-сыйфатларына иман китерү, бу фәрештәләргә һәм женнәргә иман китерү, АЛЛАһ СӨБХАНӘ вә ТӘГАЛӘнең Китапларына – Коръәнгә, Ахирәт көненә, Пәйгамбәрләргә, Тәкъдиргә иман китерү. Әдипләр уздырган фикер буенча, иман кеше өчен тормышта рухи таяныч, өмет чаткысы, камиллекә юл күрсәтүче буларак аңлатыла. Ә сабый баланың шәхес буларак камилләшүендә, югары әхлаклы итүдә матур әдәбиятның, бигрәк тә дини мотивлар белән сугарылган әдәбиятның роле зур.

Әдәбият исемлеге.

- 1) Татар балалар әдәбиятынан хрестоматия: Ике томда. I том: Урта һәм югары педагогик уку йортлары өчен уку ярдәмлеге / Төз. Л.И.Минһажева, И.Х.Мияссарова. Казан: Хәтер. 2003. 334 б.
- 2) Татар шигърияте: XX гасыр башы. Казан: Мәгариф. 2004. 160 б.
- 3) Тукай Г. Сайланма әсәрләр: шигърьләр, поэмалар һәм чәчмә әсәрләр. Казан: Татар. кит. нәшр.. 2003. 480 б.

СЕМАНТИКА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С НАЗВАНИЯМИ ЖИВОТНЫХ В ТАТАРСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Башарова И.М.

Научный руководитель – доц. Аишапова А.Х.

Фразеология – одно из самых ярких средств языка. Фразеологизмы отражают большую часть мировоззрения, быта и истории народа, они делают речь богаче.

Язык отражает мир с различных сторон. Прежде всего, он представляет объективную деятельность, предметы, действия человека с его мыслями, чувствами, поступками и их отношения. Он также отражает взаимодействие человека и окружающего его мира в самых разных областях, одним из которых А.Ф. Арсентьева выделяет важным оценочный аспект в семантике фразеологических единиц [1]. При помощи оценочных фразеологических единиц классифицируется деятельность, состояние, качество индивидуума с позиций социальной нормы. Они оценивают человека с разных сторон. Т.е. фразеологические единицы создаются и употребляются не с целью написания действительности, а с целью вести представление о ценности обозначаемого, они отражают то, что человек считает ценным, что он считает плохим и безразличным.

В данной работе была исследована семантика фразеологизмов с зоонимами, которые являются одной из самых богатых групп фразеологического фонда. Частое употребление и большое количество таких фразеологизмов обусловило актуальность работы. Научная новизна заключается в том, что рассмотрению подлежат фразеологизмы двух генетически неродственных, типологически разнотипных и неконтактирующих языков: татарского и английского.

В данной работе уделялось внимание таким животным, как кошка и лиса.

Кошка в английской фразеологии является значительным образом. Потому что англичане с давних времен содержали кошек, и кошки в английских фразеологизмах являются ярким примером домашнего уюта и тепла (*acatmaylook a taking, thecat'smew*). Они могут показывать: реалистичность взглядов, жизнерадостность, любопытство, свободолюбие, независимость, но самым главным качеством является предусмотрительность и осторожность.

Для татар образ кошки обладает особым значением. Корнями это уходит во времена Пророка Мухаммада. Ещё тогда посланник Аллаха сказал людям: “Награда будет за доброе отношение ко всему живому”. Согласно легендам, кошка была любимым животным Пророка Мухаммада, и поэтому кошкам позволено было входить даже в мечеть. Из этих суждений можно сделать закономерный вывод о том, что татары любят и уважают кошек. Кошки наделены у татар особой силой, которой наделяются лишь некоторые животные.

Распространенным персонажем выступает и лиса. Практически у любого народа она наделена такими качествами, как хитрость, ловкость, сообразительность, лстивость. А в английских фразеологизмах лиса выступает как самое опытное в коварных делах и хитрое животное (*when the fox preaches, when beware your geese, an old fox*). Но имеются весьма удивительные качества лисы. Это – гордость, высокомерность, но в то же время и глупость.

Также имеется очень интересная особенность: в Англии «лиса» может означать привлекательную женщину, а у татар лиса отражает элегантность. Т.е. при непривлекательном внутреннем мире лиса всё же обладает внешней красотой, достойной подражания.

Как же отражаются эти особенности в фразеологизмах с кошками и лисицами?

Данная группа фразеологизмов предствляет особый интерес, так как эти животные имеют двойственную природу, т.е. характеризуют человека или явление как положительно, так и отрицательно. Встречается и нейтральное оценочное значение.

Среди характерных природных качеств кошки особо выделяют ее живучесть, ее неуживчивость с мышью, постоянная охота за ней (*песиле-тычканлы уйнау*). Кроме того, кошка традиционно воспринимается татарами как животное ленивое, капризное, постоянно требующее внимания и ласки (*песи булып кына*). Но, несмотря на это, кошка – самое близкое для человека домашнее животное. По достоинству оценивается сообразительность и ум этого животного.

Культ лисы не столь сильно развит среди татар. Лиса – животное хищное. Она является бессменным символом хитрости, наглости, воспринимается в качестве враждебного для человека и его хозяйства существа. Ведь человеку постоянно приходится защищать от лис домашнюю птицу и скот. Поэтому больше в татарской фразеологии лиса будет фигурировать во фразеологизмах с негативной оценочной характеристикой внутреннего мира человека (*төлке мае сөртү, төлкеҗән*).

Так в каких семантических ролях выступают образы лисы и кошки на конкретных фразеологических единицах татарского языка.

В ходе работы, фразеологизмы, включающие рассматриваемые зоонимы, с точки зрения их семантики были сгруппированы по отдельным признакам. Были смормулированы группы связанные со внешностью (*песи таптаган борын*), эмоциональным состоянием (*whip the cat, like a cat in a strange garret, төлкесеннән бигрәк көлкесе*), характером человека (*a single cat, a tame cat, төлке кебек кыйпыла*), фразеологизмы, обозначающие пространство или количество (*you cannot swing a cat, пещи төкреге*), ценность или бесценность кого-либо или чего либо (*all cats are grey in the dark, мәче төчкеренә дә тормый*) и т.д.

В ходе работы, выяснилось, что при использовании во фразеологизмах названий животных, учитываются не только и не столько внешние характеристики, сколько особенности их внутреннего мира. При этом, также возможно недопонимание и расхождение во мнениях, так как у каждого человека свой взгляд и своё отношение к окружающему. Также, существуют разногласия в оценке семантики фразеологизмов, что связано с менталитетом той или иной страны. В данном случае, отличия национальных особенностей англичан и татар накладывают отпечаток на понимание смысла и его однозначности представителями той и другой национальности. Но при этом стоит отметить и тот факт, что при определённых различиях в восприятии фразеологизмов, всё-таки есть общее. Так, рассматривая образы кошки и лисы в английской и татарской фразеологии, можно отметить тот

факт, что англичане и татары одинаково отмечают то, что лиса очень коварна и хитра, хотя внешность этого животного вызывает восхищение и у тех, и у других. Рассматривая же образ кошки, можно заметить, что имеются как сходства, так и расхождения в восприятии этого животного англичанами и татарами. К примеру, ум и внутреннюю силу кошки они оценивают одинаково. Но говоря о других качествах, люди готовы поспорить.

Исходя из этого, вполне объясним тот факт, что семантика английских и татарских фразеологизмов может совпадать и расходиться. И это делает тот и другой язык индивидуальным и неповторимым.

Список литературы.

- 1) Арсентьева Е.Ф. Фразеология и фразеография в сопоставительном аспекте. Казань: Изд-во Казанского государственного университета. 2006. 169 с.
- 2) Исанбет Н. Фразеологический словарь татарского языка. В двух томах. II том. Л-н Казань: Татарское книжное издательство. 1990. 364 с.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ XXI ВЕКА НА ТАТАРСКИЙ ЯЗЫК

Башарова С.Ф.

Научный руководитель – доц. Ашрапова А.Х

Статья посвящена неологизмам XXI века английского и татарского языков, а именно их специфике, способам и особенностям их перевода. В результате исследования выяснено роль неологизмов в динамике и обогащения языка. Проанализированы более ста неологизмов, достаточное количество, чтобы сделать определенные выводы.

В обществе, в котором мы живем, постоянно происходят разные изменения во многих областях, будь оно экономическое и политическое. И в связи с этим в нашем мире появляются, исчезают, а потом снова актуализируются те или иные реалии. И, конечно же, эти реалии, в конечном счете, получают свое лексическое наименование. Наименования новых предметов, понятий и явлений и называются неологизмами. Благодаря свободной энциклопедии Wikipedia мы знаем, что каждые 98 секунд в английском языке появляется новое слово. Конечно же, не все эти слова входят в активную лексику, но много и таких, которые регистрируются в словарях и заимствуются другими языками. Т.к. многие неологизмы приходят в наш язык именно с английского языка, правильный перевод неологизмов на татарский очень важен для обогащения татарского языка «свежими» словами. Но, к сожалению, нередко неологизмы замещают исконно родные слова нашего языка, в то время как их можно с легкостью адаптировать, для того чтобы люди чаще и эффективнее использовали свой родной язык. Поэтому целью нашей работы стало рассмотрение неологизмов как способ обогащения языка и выявление трудностей перевода неологизмов английского языка на татарский, сохранив при этом особенности нашего языка. Для достижения наших целей, мы исследовали многие работы посвященные неологизмам. Так, например, в труде «Неологизмы и внутренние стимулы их развития», где авторами являются С.С. Волков и С.Е. Сенько [2, с. 43], мы выделили для себя причины возникновения новых слов, что очень помогло нам при исследовании татарских неологизмов. А так же в работе Н.С. Никитченко «Семантическая продуктивность терминов» [3, с. 111] мы узнали свойства неологизмов.

Неологизмы имеют достаточно подробную классификацию. Они бывают языковыми и авторскими. Языковые неологизмы создаются, прежде всего, для обозначения нового явления, предмета или понятия. Эти слова входят в пассивный словарный запас и регистрируются в словарях. Неологизмом является слово до тех пор, пока носителям языка ощущается новизна этого слова. Например, в свое время слово «телефон» было неологизмом. Сейчас же это слово входит в лексический состав современного татарского языка. И это, в свою очередь, говорит о том, что если понятие актуально и называющее его слово удачно связано с другими словами, то оно в скором времени перестает быть неологизмом. Эти слова входят в пассивный словарный запас и регистрируются в словарях. Авторские, индивидуально-стилистические неологизмы создаются поэтами, писателями для придания образности художественному тексту, для увеличения впечатления. Неологизмы такого типа связаны с контекстом и имеют автора. Поскольку они понятны только в определенном контексте и в связи с

этим их очень редко используют в речи или вообще не используют, то эти неологизмы достаточно долгое время сохраняются «новыми словами». Этим самым они придают или сохраняют индивидуальность автора. По самим целям их создания они призваны сохранять необычность, свежесть. Авторские неологизмы, образованные по продуктивным моделям, называются потенциальными словами. Например: каенстан иле (Р. Эхмэтжанов), марткы Идел (Х. Туфан), мин Жирский (Р. Гаташ).

Так же неологизмы бывают лексические и семантические. К лексическим неологизмам относятся такие неологизмы, которые заимствованы из других языков или же образованы по существующим в языке структурам. Семантические неологизмы – это слова, которые были известны в языке и приобрели новые значения в свете последних языковых изменений.

Новые слова, чаще всего, образуются по морфологическим законам соответствующего языка, по его эффективным путям словообразования. Но все же авторские неологизмы время от времени создаются нетипичными способами словообразования. В этом случае действенная сила словообразовательных средств становится более наглядным, осязаемым и рельефным. И тем самым, сами средства образования новых слов выступают в качестве стилистического приема.

Как мы выяснили, словосложение, изменение значения слова и конверсия являются наиболее успешными способами создания неологизмов в языке современных английских и татарских писателей.

Во время анализа новых слов, для нашей работы, мы выяснили, что большую часть неологизмов занимают существительные. Это связано с тем, что расширение словарного запаса идет, прежде всего за счет наименований новых объектов и явлений, которые наполняют культурологическую вселенную.

Мы выяснили, что существуют несколько способов перевода английских неологизмов на татарский язык: калькирование, транслитерация, транскрипция и описательный перевод:

1) Калькирование – это способ перевода лексической единицы языка, когда заменяются составные части слова или морфем их лексическими аналогами иностранного языка. Например: «multiplayer» – мультиплеер, «super user» – привилегированный пользователь, «interplanetary» – межпланетарный, «cyber punk» – хакер.

2) Транслитерация – это способ перевода, когда буквы, которые составляют слова на исходном языке транслируются буквами иностранного языка. Например: «piling» – пилинг, «parking» – паркинг, «shopper» – шоппер (человек, который помогает клиентам выбрать одежду), «sprinter» – спринтер, «sound track» – саундтрек.

3) Транскрипция – это способ перевода, когда звуки исходного языка передаются звуки языка, на который и осуществляется перевод слова. Для примера можно привести такие слова, как «mainstream» – мейнстрим, «flash mob» – флешмоб, «leasing» – лизинг, «newsmaker» – ньюсмейкер, «rave» – рейв.

Так же мы смогли выявить, что методы транслитерация и калькирование являются более эффективными способами перевода новых слов из одного языка на другой.

После просмотренных нами примеров, можно сказать, что для достижения более удачного перевода неологизма с английского языка на татарский переводчику следует использовать эквивалентные соответствия в татарском языке.

Неологизмы татарского языка, которые возникли в результате заимствования слов английского языка, по сфере употребления можно разделить на [5, с. 288]:

- 1) слова-термины, например, экономические термины, научные и т.п.;
- 2) слова-термины, связанные с компьютерной техникой;
- 3) слова-термины, которые употребляются в спорте или являются названием какой-либо спортивной игры;
- 4) название многих профессий или же рода деятельности;
- 5) слова, связанные с культурой, во всех ее проявлениях.

Что бы достичь адекватности при переводе неологизмов с английского языка на татарский, переводчик должен учитывать следующие особенности и придерживаться их:

1) В татарском языке очень многое зависит от контекста. Поэтому нужно обладать знаниями особенностей взаимодействия новых слов с контекстом, а также основных случаев использования семантических и структурных типов неологизмов.

2) В английском языке своеобразная терминология. Поэтому, знание основных способов перевода терминов, достаточное знакомство с татарской и английской терминологией необходимы.

3) В татарском языке очень много заимствованных слов из других языков. Поэтому важно знать словосложение татарского языка.

Несмотря на то, что неологизмы очень важны для языка и более того имеют достаточную семантическую определенность и самостоятельность, корректный и грамотный перевод неологизмов все еще является большой проблемой. Можно сделать вывод, что это происходит из-за недостаточного изучения такого явления, как неологизмы со стороны татарского языка. Неологизмы являются основным источником обогащения любого языка. Поэтому лингвисты разных стран уделяют много внимания изучению неологизмов. Но, именно в татарском языке, по моему мнению, неологизмы изучены не достаточно глубоко и за динамикой языка, то есть за появлением новых слов или их отмиранием, ровным счетом, никто не следил. Это привело к тому, что в татарском языке очень мало «своих» неологизмов, которые созданы носителями языка и используются в повседневной или официальной речи. К тому же, очень мало работ посвященных теоретической и практической части неологии. Но в последнее время ситуация меняется к лучшему. Мы, наконец, поняли, что для сохранения языка нужно больше внимания уделять к обогащению словарного запаса путем внедрения в него новых слов, в частности неологизмов.

Список литературы.

- 1) Заботкина В.И. Новая лексика современного английского языка М.: Высшая школа. 1989. 267 с.
- 2) Волков С.С Новые слова и словари новых слов // Новые слова и словари новых слов: сб. статей. М.: 1983 С. 43-51.
- 3) Никитченко Н.С Семантическая продуктивность терминов // Новые слова и словари новых слов: сб. статей. М.: 1983. С.111–117.
- 4) Словарь новых слов и значений в английском языке / Dictionary of New Words and Meanings. АСТ. Восток-Запад. 2006. 366 с.
- 5) Сафиуллина Ф.С Хәзерге татар әдәби теле. Лексикология (югары уку йортлары өчен) / Ф. Сафиуллина. Казан: Хәтер. 1999. 288 с.
- 6) Определения и примеры // qz.ru: свободная энциклопедия. URL: www.wikipedia.org (Дата обращения: 21.12.14).

ЛАТИН ГРАФИКАСЫН ХӘЗЕРГЕ ТАТАР ТЕЛЕНДӘ КУЛЛАНУ

Валиева Ч.Р.

Фәнни җитәкче – асс. Данилов А.В.

Соңгы вакытта халкыбызның латин имласы белән кызыксынуы артканан–арта бара. Байтак кына төрки телле илләр инде янадан латин язуына кайтырга карар кылдылар. Һәм бу аңлашыла да. Чөнки латин әлифбасы төрки телләр өчен, шул исәптән татар теле өчен дә, уңай һәм жанлы уку-язу системасы булдырырга ярдәм итте. Ул төрки тел кануннарына туры килеп тора, үзләштерү өчен дә катлаулы түгел иде.

Утызынчы елларда “Яңалиф” кабул ителгәннән соң үткән кыска гына арада бик күп китаплар латин хәрефе белән басылып чыкты. Ул еллар практикасы туган телебездә латин имласын кулланыуның байтак өстенлекләрен күрсәтте:

- Европа телләрен үзләштерү жиңnellәште.
- Төрки халыкларның әле гарәп имласында язган чактан ук килгән үзара аңлашу, бер-берсенен китапларын укый алу мөмкинлеге да сакланып калды.

Татар язуы турында кыскача белешмә

Төрки халыкларда язу, язма әдәбият бик күптәннән, славяннарныкына караганда да элегрәк барлыкка килгән. Ул цивилизациягә ирешсә дә, жәмгыятьтә халыкларның аралашуы нәтижәсендә туган тормыш-көнкүреш хәлләрен, ижтимагый-тарихи вакыйгалар турындагы мәгълүматларны килчәк буыннарда җиткерүдә һәм халык хәтерен саклауда аеруча зур әһәмияткә ия.

Безнең эраның VI-IX гасырларда төрки халыкларның борынгы бабаларында рун язулы әлифба киң кулланылышка керә. Төркиләрдә шулай ук согдуй, брахми, уйгур алфавитлары да булган. Рун әлифбасы аларда, мөстәкыйль язу системасы буларак, башкалардан аерып торган. Рун язуын чагылдырган, ташларга яки башка әйберләргә уелып калган төрки ядкярләр аерым төбәкләрдә: Узәк һәм урта Азиядә, Кавказда, Идел буйларында бүген дә табылып тора.

Гарәп язуы Х гасырда Болгар дәүләте чорында ук ислам дине белән бергә кабул ителә. Аннан соң Алтын урда һәм Казан ханлыгы чорында ижәт ителгән әсәрләрдә киң чагылыш таба, XX гасырның беренче чирегенә – 20 нче елларының ахырына кадәр дәвам итә.

Латин язуының Идел буйларына үтеп керүе Алтын Урда чорына, ягъни Урта гасырларга туры килә. Мәгълүм булганча, Идел буйларында бу вакытта яңа төрки әдәбият һәм мәдәният чәчәк ата. Язма әдәбият, эш кәгазьләре, дипломатик стиль документлары нигезендә гарәп язуында алып барылса да, ул вакытларда уйгур һәм латин хәрефләре дә кулланылышта йөри. Европа сәяхәтчеләре алып килгән язу 1303 елда ижәт ителгән “Коман мәжмугасы” (латинча “Кодекс Куманикус”) ачык чагылыш таба. Латин язуына нигезләнгән татар әлифбасы (“Яңалиф”) XX гасырның 20нче еллар ахырында гына кабул ителә. 1927 елның июлендә, Татартсан хокумәтенә махсус карары белән, татар теленә рәсми әлифбасы итеп раслана. Ул 1940 елга кадәр дәвам итә. Татарстан югары советы Президиумының 1939 июль 5 май указы белән, татар язуы 1940 елның гыйнварыннан урыс графикасы нигезендәгә язуга –кириллицага күчәргә. 1999 елның сентябрендә Татарстан республикасы Дәүләт советы “Латин графикасы нигезендә татар алфавитын торгызу турында” закон кабул итә. Бу документ татар алфавитын тагын да камилләштерүне һәм аның дөнья коммуникация системасына керү өчен уңай шартлар булдыруны күздә тотта.

Латин графикасы нигезендә татар язуы.

Латин-дөньяда киң таралган графикаларның берсе. Европаның барлык халыкларында (болгарлардан кала) латин язуы. Кече Азиядә безнең белән кардәш һәм зур дәүләт булган Төркиядә да латин, Америка кыйткасының төньяк һәм көньяк өлешләрендә дә латин графикасы гәмәләдә йөри. Хәзерге мөстәкыйль төрки республикалар-Әзербайжан, Үзбәкстан, Төркмәнстанда инде латин графикасын кабул ителә. Бу графика көнбатыш илләре һәм бөтен дөнья халыклары белән арарлашу өчен киң юл ача. Латин мөстәкыйльлеккә, бәйсезлеккә ирешү юлында уңай күренеш булып санала, телне, горәф-гадәтләргә саклап килүгә һәм үстерүгә дә ярдәм итә.

Гарәп язуы да безгә бик якин һәм аны белү бик әһәмиятле, чөнки татар халкының гаять бай һәм кыйммәтле язма мирас гарәп хәрефләре нигезендәгә графикада сакланган. Шуны да искәртеп үтү мөһим. Гарәп теленә эчкә кануннары белән бик тыгыз бәйләнгән. Борынгы татар язмаларын һәм әсәрләрен уку өчен, гарәп теленә дә үзенчәлекләрен белү, ким дәрәжәдә, аның структур ягына, төзелешенә төшенү зарури. Гарәп графикасы безнең өчен тарихи-традицион графика булып тора. Аны өйрәнү дә бездә-татарларда-үз тәртибе белән дәвам итә.

Татар халкы элек-электән көнчыгыш илләре белән аралашкан, сәүдә иткән. Гарәпләрдән безгә-дин, дин белән бергә гарәп графикасы кергән. Бу-татар мәдәнияте үсешенә зур йогынты ясаган. Вакыт үтү белән аралашу кыйбласы үзгәргән, яңа чор, яңа заман килгән. XVIII-XIX гасырларда һәм XX гасыр башында татарларның мәдәни, ижтимагый һәм иктисади үсешендә Европа аерым урын тотта. Төрки халыклар арасынан беренчеләрдән булып татарлар көнбатышка таба юнәлеш ата башлаганнар, ике цивилизацияне дә үзләштергәннәр. Шунлыктан мәдәниятны, язуны, телне үстерүдә латин зур этәргеч була, күпкырлы аралашуга ярдәм итә ала.

Әлегә эшнең актуальлеге:

- Татар теленә әһәмиятле ген, мөһимлеген арттыру.
- Татар телен фән теле буларак үстерүгә ярдәм итүче программа булдыру -татар теле өчен бик зарури.

Тикшеренүнең маскаты:

- Латин графикасының хәзерге татар телендә куллана алуын ачыклау.

Бурычлары:

- Татар телендә латин графикасы тарихын, аның телгә һәм мәдәнияткә йогынтысын, перспективаларын өйрәнү.

- Латин графикасында язу кагыйдәләрен өйрәнү.

- Кагыйдәләр нигезендә латин графикасында программалы язу коралы – кириллик-латин конвертеры житештерү.

Латинча татар язуында сузык һәм тартык авазларны белдерү кагыйдәләре

- Латин графикасында сузык авазлар өчен барлыгы 9 хәреф алына: а, ä, ü, u, o, i, e, ı, ö.
- Татарча кириллицада сузыкларны белдерү өчен (я, ю, е хәрефләрен дә кертеп) 13 хәреф алынган: а, ә, у, ү, о, ө, ы, е, э, и, я, ю, е.

Күргәнебезчә, бу – шактый зур уңайсызлыklar китереп чыгара. Укучылар татар теленә сузык авазлар төзелешенә тиешенчә төшенеп житә алмыйлар. Алар күп очракларда бу авазларны урыс теле авазлары белән чагыштырып карарга мәжбүр булалар. Шунысын әйтеп китәргә кирәк: сузык авазлар рәтенә караган “я”, “ю”, “е” хәрефләре – саф сузыклар түгел, алар ике аваз кушылмасына

билге булып йөриләр (я-йа, йә; ю-йу, йү; е-йы, йе). Шулай ук бу күренеш сүзләрдәге сингармонизм законының бозылуына да китерә. Кириллицада калын кь, гь тартыкларынан соң килгән [а] авазы урынында, сүздәге гармониягә жайлашып, латинда нечкә “ә” кулланыла. Бу – әйтелеш һәм язылыштагы аерымлыкны бетерә, жиңеләйтә, нәтижәдә тел законнары да бозылмый. Мәсәлән: *макаль-тәгәл, каләм - kälät, кавем - kәwem, гамәл - ғәтәл.*

“Ы” хәрәфе ике авазга билге булудан туктый. *Posylka, sıyr, muzıyka, yuşka* кебек сүзләр әйтелгәнчә язылалар. “Ы” хәрәфе [ы] авазы әйтелгән урыннарда кулланыла: *yl (йыл), quyl (куе), sıyıq (сыек).*

«Е» хәрәфе шулай ук үз вазифасын гына башкара. Мәсәлән: *elek, eş, yeget.*

Латин язуында тартыкларны белдерү өчен барлығы 26 хәрәф кулланыла (таблица №1):

Таблица 1. – Латин тартыклары.

Bb	Бб	Nn	Нн
Cc	Жж	Ńñ	Њњ
Çç	Чч	Pp	Пп
Dd	Дд	Rr	Рр
Ff	Фф	Ss	Сс
Gg	Гг	Şş	Шш
Ğğ	Гь	Tt	Тт
Hh	Һһ	Vv	Вв
Jj	Ж ж	Ww	Уау
Kk	Кк	Xx	Хх
Qq	Кь	Yy	Йй
Ll	Лл	Zz	Зз
Mm	Мм	Şç	Щщ

Калын “кь”, “гь” авазлары өчен “q”, “ğ” хәрәфләре кулланыла.

Ирен-ирен [уау] авазын белдерү өчен “w” хәрәфе кулланыла (*Wäh, wakit, Wahap*).

Ирен-теш авазы [ve] өчен “w” хәрәфе кулланыла. Кириллицадагы *дәү, тәүлек, аулак, сәүдә, дәүләт* кебек сүзләрдәге “ү”, “ү” урынына латин телендә “w” язылу да дөрес язылыш кагыйдәләренә туры килә. Мәсәлән: *dәw, awlaq sәwdә.*

Ике сузык аарасындагы “в” урынына да латиндагы “w” саклана. Мәсәлән: *tawıq (тавык), sawıt (савыт), уава (ява), ава (ава).*

Кириллицадагы “ц” хәрәфе латин телендә кулланылмый.

Латин графикасында апостроф (өске өтер) ике функция үти:

– Хәмзә өчен алына: *t ә 'sir(тәэсир), тә 'min(тәэмин), т ө 'min(мәэмин).*

– Калын сузыклардан соң килүче нечкә тартыкларны белдерү өчен языла: *kul'tura, asfal't, sekretar', Хар'kov.*

Әлеге тикшеренү эшенең плюс һәм минуслары:

– Төрки телләренң күбесе латин графикалы телләр, әмма Россия территориясендәге татар, башкорт телләре кириллицага (безнең тел өчен ясалма) нигезләнгән телләр. Шуңа күрә татар телендә латин графикасы куллану-бер гаиләгә караган, ләкин төрле төркемчәләргә караган телләренә (мәсәлән, төрек һәм татар телләре) якынайтуга уңай тәэсир итә.

– Технология ягыннан уңай эффектка китерә. (Мәсәлән, “Тиз.яз” клавиатурасын алсак һәм аны латин графикасына күчерсәк, әлеге клавиатурада хәрәф саны эзәчәк, урын бушыячак.- Әлеге клавиатурадагы “А” хәрәфе белән билгеләнгән клавишага латин графикасындагы “А”, “Ä”, “Á”, “À”, “Å”, “Æ”, “À” хәрәфләрен сыйдырырга мөмкин.

– Россияда кириллицага нигезләнәп язу каралганга күрә, латиницага күчү - безнең илдәге мәгариф системасына тискәре йогынты күрсәтә.

Хәзер турыдан-туры башкарылган һәм башкарылачак эшебезгә күчк. Иң беренче чиратта, без латин графикасының татар теленә күчүнең кагыйдәләрен искәрттек. Алга таба, латин графикасындагы хәрәфләренә кириллица нигезендәге клавиатурага куеп карыйбыз. Латин графикасында кириллица белән чагылдырган хәрәфләр азрак урын алып торачак. Әлеге теоретик өлешеннән соң без практик өлешкә күчәбез. Безгә конвертер булдырырга кирәк. Әлеге вакытта программа бөтенләй төзеләп бетмәгән, ул әле дә төзеләп килә. Алга таба программа төзеләп бетеп, фән өчен һәм иң мөһиме, безнең бүлек өчен зур файдасы булыр дип өметләнәбез.

Әдәбият исемлеге.

- 1) Хаков В.Х. Навыки чтения и письма на основе латинской графики. Казань: Магариф. 2001. 69 с.
- 2) Хаков В.Х. Тел–тарих көзгесе. Казань: Тат.книж.изд. 2003. 234 с.

ТАТАР ЭРГОНИМНАРЫН САЙЛАУ МОТИВЛАРЫ

Габдуллина А.З.

Фәнни житәкче –проф. Галиуллина Г.Р.

Бүгенге көндә тел белеменең актуаль мәсьәләләреннән берсе булып телнең аралашу чарасы буларак кулланылу үзенчәлекләрен ачыклау тора. Төп аралашу чарасы буларак, тел жәмгыятьнең барлык өлкәләрендә дә бертигез кулланылышта йөри. Соңгы елларда лингвистлар тарафыннан тел функциональ-коммуникатив яссылыкта күбрәк тикшерелә башлады. Шуңа күрә эргонимнарның әлеге аспектта өйрәнелүенә тел белгечләре зур игътибар бирәләр. Эшлекле оешмага атама бирүдә иң төп бурыч булып дәрәжә тактика табу юллары тора. Әлеге юллар оешманың алдагы язмышына һәм репутациясенә зур йогынты ясый. Бүгенге базар конкуренциясе шартларында, оешма житәкчеләре предприятиенең элмә такталары һәм атамасы хакында уйланырга тиешләр. Без әлеге мәкалә кысаларында Казан шәһәрәндә кулланылган эргонимнарның исем кушучылар тарафыннан сайлап алыну мотивларын ачыккауны максат итеп куябыз.

Ономастика өлкәсендә эргонимнар аерым урын алып торалар, чөнки аларның үзләренә генә хас үзенчәлекләре бар. *Эргоним* дип житештерү, фән, мәдәният, спорт, сәясәт һәм башка өлкәләрдәге оешмаларга бирелгән атамаларны атыйлар. Ономастик берәмлек буларак эргоним – билгеле бер фирма, эшлекле оешмаларны, предприятеләрне, учреждениеләрне, корпорацияләрне, түгәрәкләрне атый торган ялгызлык исеме [1]. Ул атаманың эчке формасында предметлаша. Бүгенге көндә реклама халык тормышында гаять зур роль уйный. Рекламалауның бер төре буларак эргонимнар да кешеләргә психологик тәэсир итү максатыннан сайлана. Шуңа күрә атаманың мәгънәви йөкләнмәсенә игътибар итәргә кирәк. Мәсәлән, Казанда 2004 елдан бирле «Шүрәле» ял паркы эшләп килә. Мәгълүм булганча, әлеге атама бөек татар шагыйре Габдулла Тукайның персонажы Шүрәлегә бәйлә бирелгән. Соңгы елларда паркның исеме «Кырлай» атамасына алыштырылса да, Казан халкы аны, гадәтләнгәнчә, *Шүрәле* исеме белән йөртә бирә. Билгеле, атаманың икесе дә Габдулла Тукайның шәхесе белән бәйлә. Шуңа рәвешле Казан татарларында әлеге атамалар, һичшиксез, үз халкының кабатланмас шагыйре өчен горурлык хисләре уяталар.

Эргонимнарны сайлаганда, без мотивлашкан һәм мотивлашмаган атамаларны күздә тоталар. Мотивлашкан дигәндә, эргоним оешманың эшчәнлек өлкәсен ачыккарга, аңа ишарә ясарга тиеш, мәсәлән, *«Икмәк» кибете*, *«Чәчәкләр» кибете*, *«Алтын» кибете*, *«Сәяхәт» кунакханәсе* [2].

Мотивлашмаган эргонимнарда объект белән атама арасында турыдан-туры элемент югала. Андый атамаларны нинди дә булса ассоциация ярдәмендә дә мотивлаштырып булмый. Эшкүарлар кайбер оешмаларга яңгырашы матур булган эргонимнар куюны кулайрак күрәләр. Шуңа бәйлә ономастиканың эргонимия тармагына татар халкының тарихи үзенчәлекләрен чагыштырган, тарихи шәхес исемнәре белән аталган кибет-оешмалар барлыкка килә. Мәсәлән, *«Чыңгызхан» кибете*, *«Тимерхан» рестораны*, *«Сөембикә» кафесы* атамалары татар тарихындагы мәгълүм шәхес исемнәре белән бирелгән. *«Сөембикә» киём-салым сату ноктасы* һәм *«Сөембикә» сувенирлар кибете* кебек атамалар шундыйлардан. *Сөембикә* – халкыбыз тарихында тирән эз калдырган, фажигале язмышка ия ханбикә. Сөембикә бүгенге көндә милләт аңында азатлык, ирек символы рәвешендә күзаллана. Татар халкы өчен бу эргоним чын милли атама буларак кабул ителә.

Казан шәһәрәндә кулланыла торган эргонимнарның күпчелеген ялгызлык исемнәре, ягъни антропонимнар тәшкил итә. Күп өчракта халык арасында популяр булган исемнәр эргонимиядә дә еш кулланыла. Мәсәлән *Алсу*, *Алинә*, *Гүзәл*, *Ләйсән*, *Ренат*, *Алмаз*, *Адилә (Аделя)* һ.б. Шулай ук чәчәк исемнәре белән туры килгән кеше исемнәре дә еш очрый, мәсәлән, *Миләүшә (Фиалка)*, *Роза* һ.б [3].

Эргонимнарның классик мисалы булып теге яки бу оешманың эшчәнлеген чагылдырган атамалар тора, мәсәлән, *«Булавка» ательесы*, *«Өчпочмак»*, *«Кыстыбый» кафелары*. Күп кенә житештерүчеләр, бер-берсеннән кабатлаудан качарга теләп, оригиналь атама табу юлларын эзлиләр. Шуңа күрә реклама юлы буларак эргонимнар составында саннар куллану, махсус хаталар ясау кебек ысуллар да киң таралган (*«Party 21»*, *«Ноутбукоффф» электроника кибете* һ.б.).

Казан шәһәре киңлегендә кулланылышта йөргән эргонимнар дигәндә, без Европа телләреннән кәргән атамаларны да онытмаска тиеш. Бүгенге көндә Европа илләреннән күп кенә товарлар кайтарылу сәбәпле, чит тел атамаларының да күпләп үтеп керүе шик тудырмый. Шуларны истә тотып, Казан шәһәрендә кулланылышта йөри торган эргонимнарны шартлы рәвештә түбәндәге төркемнәргә бүлеп карарга була: 1. Оешманың эшчәнлеген, житештерү өлкәсен чагылдырган эргонимнар; 2. Ассоциация ярдәмендә оешмага бәйле эргонимнар; 3. Оешма белән бернинди дә бәйләнеше булмаган эргонимнар.

Безнең тарафтан татар филологиясе һәм мәдәниягә багланышлар бүлеге студентлары арасында сорашу үткәрелде. Сорашуда 70 кеше катнашты һәм төп бурыч итеп югарыда бирелгән төркемнәрен кайсына караган эргонимнар уңышлырак икән ачыклау куелды. Җаваплардан күренгәнчә, студентларның 47,1% ассоциация ярдәмендә оешмага бәйләнгән атамаларга, 35,7% – оешманың эшчәнлеген чагылдырган эргонимнарга, 17,2% ы оешма белән бернинди дә бәйләнеше булмаган эргонимнарга өстенлек бирә.

Сорашуда катнашучылар өчен түбәндәге сораулар куелды: студентлар үзләре яшәгән төбәктәге кибет атамаларының килеп чыгышын беләләрме? Реклама стендларына игътибар итәләрме? Оешманың атамасы аның репутациясенә һәм киләчәгенә йогынты ясыймы? Җавап бирүчеләрнең күпчелеге «Ни өчен Казан шәһәрендә күбрәк Европа атамалары очрый?» дигән сорауны чит ил вәкилләренең күпләге һәм Европача мода йогынтысы белән аңлатты.

«Үзегез яшәгән төбәктәге кибет, кафе, оешма атамаларының килеп чыгыш тарихын беләсезме?» соравына сорашуда катнашучыларның 15,7% ы кибет, оешма атамаларының тарихын азмы-күпме беләләр; 77,1% – белми; 7,2% респондент җавап бирмәгән яисә әлеге мәсьәлә белән кызыксынмый.

«Шәһәр урамнарындагы реклама элмә такталарына һәм кибет, оешма атамаларына игътибар итәсезме?» соравына сорашуда катнашкан 70 кешенең 85,7% рекламага игътибар итә; 7,1% – элмә такталарга игътибар итми; 7,2% – җавап урынын буш калдырган яисә «сирәк», «кайвакытта» җавапларын сайлаган.

«Кибетнең яки эшлекле оешманың атамасы аның популярлыгына һәм репутациясенә йогынты ясыймы?» соравына бәйле респондентларның 68,6% оешманың атамасы аның репутациясенә йогынты ясый дип саны; 20% – киресенчә, кибетнең атамасына түгел, житештерелүче товарларның яисә күрсәтелгән хезмәтнең сыйфаты мөһим роль үти дип саны; 11,4% студент әлеге сорауга җавап бирмәгән.

Сорашу нәтижәләрендә күренгәнчә, бүгенге көндә, бигрәк тә глобальләштерү шартларында, рекламага игътибарсыз калу мөмкин түгел. Чөнки реклама – кешеләргә психологик йогынты ясый торган мәгълүмати чараларның берсе. Шунның белән беррәттән, көндәлек тормышта очрый торган эргонимнар да еш кына аңсыз рәвештә игътибар юнәлә. Җавап бирүчеләрнең бер өлеше, беренче чиратта, оешманың исеме түгел, әлеге оешма тәкъдим итә торган эшчәнлекнең яисә товарларның сыйфатына күбрәк игътибар бирелергә тиеш дип санылар. Ә күпчелек исә уңышлы атаманың потенциал сатып алуыга көчле психологик йогынты ясауында шикләнми. Мәгълүм булганча, беренче чиратта эшкуарлар гади халык ихтыяжларына йөз тотса һәм, шуңа күрә дә, эш башлаганда, беренче максат итеп оешмага уңышлы атама (эргоним) сайлауны куялар.

Әдәбият исемлеге.

- 1) Суперанская А.В. Апеллятив–онома (Текст) // Имя нарицательное и собственное. М. 1978. С.5–32.
- 2) Амирова Р.М. Татар халкының милли үзенчәлекләрен чагылдыра торган эргонимнар // Татар телен укыту һәм практикада куллануның актуаль проблемалары: материалы I Республиканского методического семинара. Казань: КГМУ. 2012. 225 с.
- 3) Галиуллина Г.Р., Бедертдинов Р.Б. Функционирование антропонимов в качестве эргонимов в татарском лингвокультурном пространстве // Ученые записки Казанского государственного университета. Т.150. Книга 2. Казань. 2008. С. 196-200.

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В ПРОИЗВЕДЕНИИ А. БИТОВА «УРОКИ АРМЕНИИ»

Галиева Г.Ю.

Научный руководитель – доц. Едиханов И.Ж.

Несмотря на довольно длительную историю переводческой деятельности вообще и переводоведения как науки, до сих пор можно назвать ряд чрезвычайно дискуссионных проблем, остающихся острыми. К таким проблемам, по всей видимости, следует отнести и прецедентные феномены. Прецедентные феномены самым непосредственным образом связаны с целым рядом проблем, с которыми каждый переводчик имеет дело на практике.

Без соответствующих умений нельзя успешно взаимодействовать с другими носителями культуры. Адекватное понимание коммуникантами друг друга обеспечивает успешное протекание коммуникации и помогает избежать коммуникативного провала. Таким образом, ясно, что для переводчика навык распознавания прецедентных феноменов является одним из наиболее важных.

В любой лингвокультуре существуют явления, которые характеризуются частой апелляцией к ним, эти явления получили название прецедентных феноменов (ПФ). Прецедентные феномены – это «феномены: 1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении; 2) имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, 3) обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [1, с. 216].

Обычно говорят о трех типах прецедентных феноменов [2, с. 50-51], [3]:

- Социумно-прецедентные.
- Национально-прецедентные.
- Универсально-прецедентные.

Данная статья посвящена изучению прецедентных феноменов, роли прецедентных феноменов как носителей культурной информации в произведении А. Битова «Уроки Армении».

Актуальность обусловлена недостатком информации о прецедентных феноменах и возрастает в связи с увеличением числа политических, экономических и культурных контактов с другими странами, необходимостью подготовки специалистов по межкультурной коммуникации.

В основу положена современная теория прецедентных феноменов.

Лингвисты выделяют следующие виды прецедентных феноменов [3]:

- прецедентные тексты (ПТ),
- прецедентные высказывания (ПВ),
- прецедентные имена (ПИ)
- прецедентные ситуации (ПС),

В произведении Андрея Битова «Уроки Армении» использованы в основном национально-прецедентные феномены армянской культуры, но есть и исключения.

Национально-прецедентные феномены, известные любому среднему представителю того или иного национально-лингвокультурного сообщества. Рассмотрим их.

Прецедентный текст

Андрей Битов передает прецедентный феномен на армянском языке, используя армянский алфавит, а далее дает перевод этого текста:

«Создав алфавит, он начертал первую фразу: ՃԱՆԱԶԵԼՁԻՄԱՍՏՈՒԹԻՒՆԵՎՁԻՐԱՏ ԻՄԱՆԱԼՁԲԱՆԱՀԱՆՃԱՐՈՅ»

На этот раз фраза то и значила, что было ею начертано: «Познай мудрость, проникни в слова гениев» [Битов, 1990].

Прецедентное высказывание

Очень трудно порою определить, прецедентное высказывание это или прецедентный текст. Для их определения мы обращали внимание на то, как автор передал в своем произведении прецедентные феномены.

Начало произведения отсылает нас к алфавиту армян и автор дает пример всем известного высказывания «не курить, не распивать, выхода нет», используя сам язык и графику культуры, которую он исследует. Это один из примеров, когда автор пишет на языке исследуемой культуры и далее дает перевод.

«ԱԷՐՈՏԼՈՏԻՈՒՂԵՎՈՂՆԵՐԻՐԴԱՎՈՒՆՔՆԵՐՆՈՒՊԱՐՏԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Что могло быть написано такими вот красивыми и значительными в своей непонятности буквами? Пословица? Пророчество? Строка бессмертного стихотворения? Права-обязанности пассажира Аэрофлота. Вот что было написано этими удивительными буквам! Это утверждал справа уступивший первое место, подчинённый, как и положено переводу, русский текст. Но раз такие родные «не курить, не распивать, выхода нет» были переводом с армянского, не означало ли это, что армяне – вот кто ввёл их в наше российское обращение» [4].

Но Битов не мог не воспользоваться богатой русской литературой. Чтобы показать особенность армянской речи, автор нас отсылает к произведению Осипа Мандельштама «Дикая кошка – армянская речь...».

«Дикая кошка – армянская речь» – это прецедентный феномен русской культуры, только приближенный к русской культуре человек мог понять, что это строки из стихотворения Осипа Мандельштама.

«Цепкость армянской речи («дикая кошка – армянская речь») так соответствует кованости армянских букв, что слово – начертанное – звякнет, как цепь» [4].

Прецедентное имя

В произведении «Уроки Армении» больше всего употреблены прецедентные феномены.

Начало произведения отправляет нас в столицу Армении, в город Ереван.

«Я шел к зданию вокзала: ЕРЕВАН» [4].

Далее внимание обращается на прецедентные личности, первый их них – Месроп Маштоц.

«Можно выдумать человека и можно выдумать букву, но нельзя выдумать, что человеку не хватило одной буквы. Это могло только быть. Значит, был и такой человек. Он не легенда. Он такой же факт, как этот алфавит. Имя его Месроп Маштоц.

Я бы поставил Маштоцу памятник в виде той последней буквы – каменное доказательство его правоты» [4].

Битов очень легко предоставляет читателю прецедентные имена. Он использует диалоги с представителями армянского народа и диалог с самим с собой о созвучиях русских и армянских слов.

Здесь же встречается первая сноска с объяснением слова «Кенац». Несмотря на то, что текст состоит из прецедентных феноменов, Андрей Битов только 5 раз делает сноски на слова. Это связано с тем, что автор находит другие творческие подходы для объяснения прецедентных феноменов.

В произведении встречаются также прецедентные имена объектов духовной культуры. Предвещая содержание главы, Битов называет заголовок именем объекта духовной культуры. В первых же предложениях данной главы автор знакомит читателя с этим объектом.

Глава: Матенадаран

«Если многое считается замечательным в современной армянской архитектуре, то Матенадаран – самый замечательный пример этого «замечательного». К тому же построено здание только что, и буквально в наши дни, то есть в мои и ваши» [4].

Следующее прецедентное имя передается названием монастыря. Автор не делает никаких сносок и примечаний, путем описания событий, которые будут там происходить, мы понимаем, что это монастырь.

«...В воскресенье необходимо было ехать в Эчмиадзин. На воскресную службу. Мой друг со мной не поехал, препоручил брату. Правда, тому были у него свои уважительные причины, но теперь мне почему-то кажется, что его всегдешнее сопротивление перед новым посещением любимых Мекк тут не присутствовало, что ему просто неинтересно было ехать в Эчмиадзин.

Но мне-то туда обязательно надо было ехать. Будет католикос. Будет петь преемница Гоар... И вообще – посмотреть» [4].

Прецедентная ситуация-эталон

Вера в существование Маштоца:

«Слово – самое точное орудие, какое было когда-либо у человека, но филология еще не достигла точности угаданного слова. Ей пристала скромность. Она при слове, а не слово при ней. Сомнение в существовании Маштоца оскорбительно для армянина. И я прекрасно понимаю его. И уж во всяком случае, такой алфавит не мог быть плодом трудов коллектива ученых-языковедов. Это уж точно» [4].

Знание народом своей истории и историков, заинтересованность армян в своей истории:

«И не было дома, где бы я не видел одну толстую синюю книгу с тремя красивыми уверенными буквами на обложке – ЛЕО. Я видел ее в тех домах, где, в общем, книг не держат,— тот или другой из трех синих томов ЛЕО.

Лео – историк, написавший трехтомную историю Армении.

Как мне объясняли специалисты, Лео – замечательный историк. И очень популярный. Как ваши Карамзин или Соловьев.

А Лео читают и читают. Всюду Лео. Читают так же добросовестно, как он писал. А он писал и писал и ничего другого в жизни не знал, с утра до вечера он писал, каждый день и всю свою жизнь. К старости он ослеп. Но он хотел написать свой шедевр, последний. Он просил у дочери перо, бумагу и чернила» [4].

Таким образом, произведение состоит из национально-прецедентных феноменов армянской культуры. В произведении использованы все виды прецедентных феноменов. Больше всего встречаются прецедентные имена, включающие разные категории:

- антропонимы (собственные имена людей);
- теонимы (собственные имена божеств);
- идеонимы (собственные имена объектов духовной культуры).

Главной особенностью является то, каким образом автор представляет эти феномены. Обычно для объяснения прецедентных феноменов авторы прибегают к сносам. Битов употребил всего 7 сносок на всё произведение, при этом не для того, чтобы объяснить ПФ, а для того, чтобы углубить знания по истории армянского народа. Андрей Битов совсем по-другому подходит к подаче прецедентных феноменов. Он раскрывает их значение уже в самом тексте:

- использует сам армянский язык с переводом;
- использует диалоги с армянами;
- диалоги со своими воспоминаниями;
- заголовок главы - имя духовного объекта культуры;
- описания будущих ситуаций;
- представляет культуру и нравы через факты;
- в некоторых местах имена не даются автором с тем, чтобы не перенасыщать восприятие прецедентными именами.

Изучение прецедентных феноменов важно для области переводоведения, герменевтики и интерпретации. В основе любой коммуникации, то есть в основе речевого общения как такового, лежит «обоюдный код», обоюдное знание реалий, знание предмета коммуникации между участниками общения. В случае незнания обоюдного кода может произойти нарушение коммуникативных норм.

Список литературы.

- 1) Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука. 1987. 264 с.
 - 2) Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. М.: Гнозис. 2002. 284 с.
 - 3) Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: Гнозис. 2003. 288 с.
- Битов А.Г. Уроки Армении. Изд-во: Молодая Гвардия. 1990. 77 с.

ПРОИЗВЕДЕНИЕ А. ЕНИКИ «ГУЛЯНДАМ» В ТАТАРСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Гараева Р.Х.

Научный руководитель – Денмухаметова Э.Н.

Перевод художественных текстов это очень важный и тяжелый труд. Переводя текст художественного произведения, переводчик не только должен владеть двумя языками в совершенстве, но и знать культуру, традиции и обычаи двух народов. Язык художественного произведения это язык в движении. При переводе бывает трудно уловить оттенки и значение слов в контексте, это отличает трудность художественного перевода от других его видов. По мнению В.Н. Комиссарова, «Произведения художественной литературы противопоставляются всем прочим речевым произведениям благодаря тому, что для всех них доминантной является одна из коммуникативных функций, а именно художественно-эстетическая или поэтическая. Основная цель любого

произведения этого типа заключается в достижении определенного эстетического воздействия, создании художественного образа» [1]. Кроме этого переводчик должен стараться сочетать все тонкости стиля писателя и улавливать ход его мыслей. Однако, по мнению Т.А. Казаковой, художественный перевод – это интерпретация. И если основной функцией художественного перевода следует считать создание иноязычного подобия оригинальному произведению, соответствующего требованиям читателей, то по сути, свой художественный перевод является разновидностью интерпретации, истолкования исходного текста (...). В связи с текстом важно учитывать не собственно словарное значение входящих в него языковых знаков, но и прежде всего те художественные функции, которые эти знаки могут выполнять в данном тексте с учетом возможного различия литературных традиций [2].

Многие народы из древне живут на одной территории, общаясь, уважая язык и традиции друг друга, выражая толерантность. Русские и татары, проживающие в основном на территории Поволжья, тоже относятся к этой категории. Их языки тоже взаимодействуют – обе культуры переживают эволюцию, обогащаются друг другом, которые приводят к разным лингвокультурологическим явлениям. Например, в лексике татарского языка множество слов и речевых оборотов, заимствованных с русского языка. В тоже время в русском языке немало татарских заимствований.

Особое положение в билингвальной среде занимает перевод. В Советское время переводу уделялось огромное внимание, в это время были сделаны большинство переводов классических русских произведений на татарский язык, также переводились и татарские произведения на русский язык. В основном в этом направлении работали и работают уже состоявшиеся татарские писатели. Так как для адекватного перевода художественного произведения не достаточно всего лишь в совершенстве владеть двумя языками, необходимо также иметь в какой-то степени талант. Среди известных татарских классиков, которые переводили произведения русской литературы на татарский особое место занимает Амирхан Еники. Он помимо творчества также занимался еще и художественным переводом. А. Еники перевел на татарский язык такие произведения как: «Знаменосцы» («Байрак йөртүчеләр», 1951) О. Гончара, «Белая береза» («Аккаен», 2 нче китеп, 1954) М. Бубеннова, «Летние дни» («Жэй көннәр», 1960) К. Паустовского, «Синяя тетрадь» («Зэнгәр дәфтәр», 1964) Э. Казакевича, «Первый учитель» («Беренче мөгаллим» 1965) Ч. Айтматова, а также другие произведения писателей СССР.

Однако, все произведения самого А. Еники – классика татарской литературы - написаны лишь на татарском языке, которые были переведены на немецкий, турецкий, арабский языки. Самое большое количество переводов были сделаны на русский язык. Этим делом занимались: Р. Кутуй, Х. Хусаинова, А. Бадюгина, И. Вагапов, М. Рафиков, М. Зарецкий Л. Лебедева и многие другие.

Повесть «Гөлэндәм туташ хатирэләр»/«Гуляндам», написанная А. Еники в 1975 г., является одним из самых популярнейших его произведений [3]. Сюжет произведения основан на первой любви между знаменитым татарским композитором Салихом Сайдашевым и его ученицей Гуляндам. Действия разворачиваются в тяжелые послереволюционные годы. Повествовательная структура повести выполнена в форме самоповествования, в виде личного дневника.

На русский язык произведение перевел Р. Кутуй – поэт, прозаик и переводчик [4]. Сравнивая текст оригинала и перевода, с первых же предложений видно, что перевод выполнен в свободной форме. Простые односоставные предложения на татарском языке, в русском переходят в сложные предложения. Например, «*Көзге кич. Тышта жыл, яңгыр. Нидер кыштырды, дөберди, ыңгыраша*» – «*Не поймешь, то ли дым за окном, то ли мелкий дождь. Уже вечер, и тени прильнули друг к другу*». Таким образом, утрачивается индивидуальный стиль писателя и атмосфера осеннего вечера, которую он создает в начале произведения.

Также по ходу сравнения двух текстов можно выявить некоторые изменения в речи персонажей. Например, в речи главной героини повести есть такие выражения: «*...ул мине бер-ике мартәбә театрда да чакырды*», которые на русский язык переведены: «*Один раз удрали в театр...*». Слово «удрали» чаще используется в просторечии и никак не применимо к речи шестнадцатилетней девушки, воспитывающейся в строгой татарской семье и обучающейся в одной из лучших Казанских школ.

Если сравнить речь персонажей в исходном и переводном текстах, то можно заметить некоторые изменения и добавления в переводе. Например, реплика Гуляндам про Фатиха Амирхана: «*...ул миндә кызгану хисе уятмады. Мескенлектән бик өстен иде ул!*»/«*Он не нуждался в чужой жалости. Такие люди жаждут дружбы и любви, но редко их находят*», всплыли чьи-то слова...

В русском языке к этой реплике добавляется цитата, и она влияет на восприятие читателя и получается так, что предложение принимает противоположный оттенок. Другой пример: «*Бу чыкылдап торган татар оясы, эмма шул урамда, ягни Евангелистский белэн Захарьевский чатында, зур гына ак чиркәү дә бар. Ә тирә ягында вак кына мәчетләр...*». В переводе данный отрезок выглядит так: «*Это типичный центр татарского люда, хотя на скрещении Евангелистской и Захарьевской возвышается крепкая белая церковь, а вокруг жмутся маленькие мечети. Мельтешит народ, звонит колокол – православный крестится, мусульманин сено ворошит*» Как и в предыдущем примере, здесь мы видим добавление переводчика. Последнее предложение отсутствует в оригинале произведения.

При переводе данной повести нельзя не учитывать музыкальность и поэтичность произведения. В тексте встречается немало татарских народных песен и стихов. В некоторых случаях Р. Кутуй дает перевод названиям песен и их словам, например: «*Әллүки*» – «*Баю-баюшки*», «*Сибелә чәчәк*» – «*Цветы осытаются*», «*Агыйдел каты ага*» – «*Быстротечная Белая*», «*Мәдинәкәй*» – «*Моя Мадина*» и т.д. Будучи поэтом Р. Кутуй переводит слова народных песен: «*Миннән ник качтың? Күккә ник аштың? Ник сөйдең дә ник тәмузга аттың?*» – «*Почему оставила меня, как дуб спаленный, иль не я к тебе клонился головой влюбленной? Позабыла про меня, вознеслась на небо. В целом мире – ни огня, только горстка пепла*». В данном случае также можно сказать, что перевод выполнен в свободном стиле. Ритм, строение и размер стихотворения при переводе не сохраняются.

Средства выразительности присуще всем языкам, так как в каждом языке можно использовать слова в переносном значении. Но не всегда средства выразительности одного языка совпадают со средствами выразительности в другом. Например, в переводе данного произведения, при описании внешности девушки, переводчик употребляет сравнения присущее больше русской литературе чем татарской: «*Халат у меня теплый, я в нем как медвежонок. Быстренько прибрав волосы и повязавшись батистовым платком ...умылась и вышла к столу*»/«*На кухне переоделись во все старое ... бешметы, валенки, рукавицы и стали похожи на матрешек*» «*Ящерица и есть ящерица, нигде не пропадет*» – данные сравнения девушек с животными и матрешкой применимы только к русской литературе.

Желая сохранить национальный колорит произведения, Р. Кутуй включает в текст татарские слова и делает сноски, поясняя слова на русском языке: *тутаи, агай* – обращение к старшему по возрасту, *канафи* – жесткий диван, *бишбалту* – дословно: пять топоров – рабочая слобода; *ахун, эфэнде, якши*, *азан* – призыв к молитве и т.д. Действующие лица также несут в себе татарский национальный колорит, т.к. являются выдающимися людьми татарского народа. Например: *Салих Сайдашев, Фатих Амирхан, Карим Тинчурун* и т.д. их имена знает каждый татарский человек. Даже сюжет произведения, его идея и своеобразная концовка напоминает нам другое произведение татарской классической литературы, а именно повесть Ф. Амирхана «Хаят», где также повествуется о судьбе татарской девушки.

В заключении, можно сказать, что при сопоставительном анализе данных текстов можно выделить множество сходств и различий. Также можно отметить что, перевод выполнен в довольно свободной форме. Это доказывают: речь персонажей, описание некоторых образов и употребление разных для двух языков средств выразительности. В тексте перевода встречается множество добавлений и упущений. Переводчик «жертвует» индивидуальным стилем автора. Однако, сюжет и содержание произведения сохраняются, но различия вышеперечисленных элементов придает иной оттенок окраски художественному произведению и влияет на восприятие книги русскоязычным читателем. Вдобавок необходимо отметить, что благодаря переводу народных песен, стихов и употреблению татарских слов, в тексте сохраняются музыкальность, поэтичность и национальный колорит татарского народа.

Список литературы.

- 1) Комиссаров В.Н. Теория перевода (Лингвистические аспекты). Москва: изд-во Высш. шк. 1990. 92 с.
- 2) Казакова Т.А. Художественный перевод СПб.: Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей, экономики и права. 2002. С. 11-12.
- 3) Еники Ә. Кичке шәфәкь: Повестьлар Казан: Тат. кит. нәшр.. 1989. 384 б.
- 4) Еники А. Совесть: Повести / Пер. с тат. Москва: Сов. Россия. 1985. 360 с.

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕАЛИЙ ТАТАРСКОГО И АНГЛИЙСКИХ ЛИНГВОКУЛЬТУР)

Гумерова Д.Р.

Научный руководитель – доц. Аирапова А.Х.

Межнациональное и международное общение с давних времён ограничивалось проблемой языка. Это и объясняет стремление создать универсальный международный язык, знание которого позволило бы беспрепятственно общаться. На сегодняшний день позицию универсального международного языка занимает английский язык. Английский язык является естественным, из-за этого появилась новая проблема международного общения – безэквивалентная лексика.

Культурный компонент близок, прежде всего, к так называемой «безэквивалентной лексике», которая выявляется при сопоставлении языков, обслуживающих различные культуры. Безэквивалентная лексика как лексическая единица, не имеет словарные эквиваленты в одном из сравниваемых языков или в силу отсутствия в общественной практике его носителей соответствующих реалий, или из-за отсутствия в нем лексических единиц, обозначающих соответствующие понятия. Исходя из этого, к первому ряду можно отнести личные имена, географические наименования, названия учреждений, организаций, газет, а также имена нарицательные; ко второй группе относятся такие слова татарского языка, которые в английском языке не имеют соответствующих лексических единиц, обозначающие данные понятия. Мы выделили следующие группы:

1. Термины родства и окружения человека.
2. Религиозная лексика.
3. Бытовая лексика.
4. Названия животных.
5. Названия элементов ландшафта.
6. Сказочные герои.
7. Случайные лакуны (лексические единицы, которые не имеют эквивалентов в английском языке, определить их принадлежность к указанным тематическим группам трудно).

Приведем следующие примеры:

Термины родства: бикэч – молодая жена; кәрдәш – родственник, как обращение; бертуган – единокровный родственник; сеңел – младшая сестра; кодагый – мать или старшая родственница невесты или жениха по отношению к родителям и родственникам жениха или невесты; бажай – муж сестры жены, эне – младший брат, по отношению к старшему брату и сестре; каен эне – младший брат жены; жиңгә – жена старшего брата или старшего родственника. Кроме того, в татарском языке различают младших и старших братьев и сестер: апа, тутэй – старшая сестра, сеңел младшая сестра; абый – старший брат; эне – младший брат. У татарского народа также принято к любому человеку старшего возраста обращаться абый или апа (обращение к старшему брату и сестре).

Проанализировав подгруппу под названием **окружение человека**, мы выявили отсутствие следующих соответствий в английском языке: абыстай – супруга муллы; бай – богатый скотовод, зажиточный человек; кәрлә – человек маленького роста с бородой; кәләшлек – быть невестой. Данные лексические выражения выявили явления, не столь значительные в быту и культуре английского народа, они требуют специального толкования.

Религиозная лексика представлена следующими единицами: Намазлык – молитвенный коврик, на котором совершается намаз; тәсбих – многократное восхваление аллаха (при перебирании четок);– жертвенное животное; гәнаһ шомлыгы – беда, напасть, посланная богом; никах – мусульманский религиозный обряд бракосочетания; комган – кувшин с носиком и ручкой для умывания и религиозных омовений; ходай – бог, всевышний, Аллах; рәхмәт яусын – да будет милость божья; кыйбла – сторона, куда обращаются взорами во время молитвы мусульмане; тәһәрәт – ритуальное омовение (у мусульман, обычно перед совершением намаза); хәләл – принадлежность явления или предмета к исламу; гарасат – конец света; икенде вакыт – время третьего намаза, время после полудня и др.

Тематическая группа – животные. Она представлена следующими единицами: тай – жеребенок до трех лет; колын – жеребенок до года, тана – телка. Можно сказать, что в татарской культуре выделяются группы диких (жәнлек, жанвар) и домашних животных (мал), любая певчая птица обо-

значается отдельным словосочетанием, а лошадь использовалась для работы и употреблялась в пищу. В татарском языке описывается и возраст животного. Это не отмечено в английском языке.

Группа этнографических реалий:

Еда: казылык – грудинка лошади; кумыс (кымыз) – квашеное кобылье молоко, кесэл – кисель; бәләш – бәләш; катык – катык, вид кисломолочного продукта; эйрән – напиток из катыка, разбавленного холодной водой и т.д.

Одежда: чабата – лапти; итек – сапоги; кәләпүш – головной убор и т.д.

Бытовая лексика: зиндан – уст. тюрьма в виде ямы, прикрытой решеткой; сәке – лежанка; тустаган (дустыган) – деревянный ковш; мунча – баня и т.д.

Элементы ландшафта и природных явлений: сахра – открытое поле; басулык – обрабатываемые поля; аланлык – поляна между участками леса, перелесье; дәръя – большая река; тугай – заливной луг; баткак – топкое место; уйсулык – низина и т.д. Из-за разных природных условий проживания и отсутствие таких предметов и явлений у английского народа, лексика данной группы, также практически не имеет эквивалентов.

Сказочные герои: Шүрәле, Дию, Убырлы карчык, Камыр батыр, Тимерша и т.д.

Случайные лакуны: сөнеч – радостное известие; чытырманлык – густая чаща; иялек – права и положение хозяина; хәшәрәт – (собр.) гады, змеи, насекомые; тәпи – лапка, детская ножка; мескен – бедняга; аулак – уединенное место; моң – напевная мелодия и т.д.

Таким образом, мы выделили группы татарских реалий на фоне их английских эквивалентов и группу случайных лакун. Представленные лексические единицы не имеют эквивалентов в английском языке и требуют отдельного толкования. Они могут стать основой для создания татарско-английского словаря безэквивалентной лексики.

Безэквивалентными называют слова, в содержании которых невозможно сопоставить с другим иноязычным лексическим понятием. Такие слова непереводимы, и их семантику приходится списывать.

Исходя из этого, часть безэквивалентной лексики, которая получила устойчивые соответствия в переводе (и тем самым, лишившись понятия безэквивалентности), не утратила яркого культурного компонента, но не всегда совпадающих в разных языках.

В реалиях проявляется близость между языком и культурой; появление новых реалий в материальной и духовной жизни общества ведет к возникновению реалий в языке. Отличительной чертой реалии является характер ее предметного содержания, тесная связь обозначаемого реалий предмета, понятия, явления с народом (страной) с одной стороны, и историческим отрезком времени с другой. Реалиям присущ национальный (местный) или исторический колорит. Именно колорит делает из нейтральной лексической единицы «национально-окрашенную», т.е. реалию.

Проблема перевода безэквивалентной лексики достаточно актуальна. В целом, как показал анализ фактического материала, адекватность перевода зависит от профессионального уровня переводчика, от полноты эстетической реакции и наличия собственной коммуникативности.

Список литературы.

- 1) Амирова Т.А., Ольховиков Б.А., Рождественский Ю.В. История языкознания: учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия». 2006. 672 с.
- 2) Бархударов Л.С. Язык и перевод (вопросы общей и частной теории перевода). М.: Международные отношения. 1975. 240 с.
- 3) Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Русский язык. 1990. 246 с.
- 4) Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе: монография. М.: Международные отношения. 1986. 41 с.
- 5) Прошина З.Г. Английский язык как посредник в коммуникации народов Восточной Азии и России: проблемы опосредованного перевода: дис.... д-ра филол. наук. Владивосток. 2002. 544 с.
- 6) Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово. 2000. 259 с.
- 7) Юсупова А.Ш. Татарско-русские и русско-татарские словари XIX в. как лексико-графические памятники и источник изучения лексики татарского языка: дис.... д-ра. филол. наук. Казань. 2009. 496 с.
- 8) Инглизчә–татарча сүзлек. Казань: Татарстан китап нәшрияты. 2007. 231 б.
- 9) Татар теленәң аңлатмалы сүзлеге. Казан: Татарстан китап нәшрияты. 2005. 848 б.

КЕРӘШЕН ТАТАРЛАРЫ СӨЙЛӘШЕНДӘ КИЕМ АТАМАЛАРЫ

Долгова Л.А.

Фәнни җитәкче – доц. Нурмөхәммәтова Р.С.

Татар халкы төрле этник һәм этнографик төркемнәрдән тора: Казан татарлары, мишәрләр, керәшеннәр, Нократ, Касыйм, Әстерхан, Себер, Пермь татарлары. Шулар арасында керәшеннәр этноконфессиональ төркемне тәшкил итә. Аларның сөйләшүдә һәм горейф-гадәт-йолаларында жирле үзенчәлекләр, аермалыклар сакланып килә [1, б. 4].

Керәшеннәр үзләре суккан тукумалардан теккән киёмнәрне, бизәнү әйберләрен әле соңгы елларга кадәр кигәннәр. Ул киёмнәрне кайберәүләр әле хәзер дә кадерләп сандык төпләрендә саклайлар һәм бәйрәм, туй вакытларында киеп тә йөреләр. Күп очракта ул киёмнәр тәңкәләр тезеп һәм укалар белән чигеп бизәлгән. Керәшеннәрнең традицион киёмнәрендә архаик формаларның озак вакытлар буена яшәп килүе аларның формалашуына, этник нигезләренә карата фәнни әдәбиятта төрле фикерләренә барлыкка килүенә сәбәп булган.

Буыннан буынга тапшырылып килгән халык киёме эчке һәм тышкы киёмнәрне, хатын-кызларның бизәнү әйберләрен үз эченә ала. Элек-электән бер комплектка кергән киём төрләре, формалары һәм колоритлары буенча үзара яраклашып, бер стильне тәшкил иткәннәр. Халык киёме шактый тотрыклы булып, аның яңаруы-үсеше халыкның үз горейф-гадәтләренә һәм көнкүрешенә яраклашу төсендә барган. Киёмнә карап, аның кайсы халык, хәтта бу халыкның кайсы төркем (жирле, профессиональ) вәкиле икәннән белергә мөмкин булган. Көндәлек киём һәм бәйрәм киёме, бай һәм ярлы кешенең киёме бары тик тукумалары, бизәнү әйберләренә сыйфаты белән генә аерылган.

Өс һәм баш киёмнәре, тәңкәле бизәнү әйберләренә формасы ягыннан керәшен киёмнәре Идел буендагы күрше халыклар – удмуртлар һәм чувашлар белән якын тора. Киёмнәрнең урта төрләре булу керәшеннәрнең әлеге төркемдә хатын-кызлар бертөрле киенгән дигән сүз түгел. Киёмнәрдә аерымлыктар да булган. Ул киёмнәрнең атамалары – борынгыдан килгән төрки-татар сүзләре: *мәләнчек, чигәчә, сүрәкә, кашбау, түгәрәк җаулык, мыйтумар, сакал* һ.б. Шуларның кайберләренә тукталып үтик.

Керәшен хатын-кызларының баш киёме гаять үзенчәлекле һәм катлаулы. Борынгы киём стиленә хас “баш бәйләү” комплексы үзе генә дә берничә элементтан тора. Аның нигезен мәләнчек тәшкил итә.

Мәләнчек – тәңкәле һәм укалы, һәртөрле баш киёмнәре астына киеп калдырыла торган, баш киёме. Хатын-кызлар, чәч толымнарын башларына урап куеп, мәләнчек кия торган булганнар. Аның маңгай турысына килә торган жиренә, баш киёмнә алгы ягы биек булып торсын өчен, каты кәгазь яки юка такта кисегә беркетелгән була. Казан арты керәшеннәре бу сүзгә “мәләчлек” вариантын кулланганнар.

Кыргызларның төньяк төркемнәрендә хатыннарынның аскы баш яулыктары “әләчәк” дип, ә Урта Азиядә яшәүче казак хатыннарында “ләчәк” дип аталган. Бу баш яулыктарының исемнәре керәшен мәләнчегенә аталышы белән аваздаш булуы зур әһәмияткә ия.

Ак калпак – ак мамык жептән эшләнгән, 70 см га кадәр аска салынып төшкән, конус рәвешендә була. Ак калпак – борынгы чорларга барып тоташкан оригиналь киём төрләренә берсе. Очында чугы, чулпысы да була. Яшь кызлар башларына калфак киеп, аның өстеннән укачак бәйләгәннәр. Бүгенгә көндә ак калпакның үрнәкләре бик аз сакланып калган.

Ассызыклап шуны әйтсә кирәк, ак калпаклар борынгырак чорларда төрки халыкларның баш киёмнәренә хас булган үзенчәлекне чагылдыралар. Этнографлар фикеренчә, мондый сөлге формасындагы баш яулыктары фин-угорларда, борынгы чорларда славян төркемнә кергән халыклар киёмнәдә дә очрый. Ак калпак, беренче чиратта, Урта Азиядә яшәүче төрки халыкларның хатыннары киёмнә хас. Урта Идел төбәгендә дә алар шактый иртә таралган булырга тиеш, озак еллар дәвамында һәр жирлектә аларның төрле вариантлары барлыкка килгән.

Чигәчә – чигә турысына тәңкәләр тезелгән баш киёме. Өске ягы ачык, чигә яннары каплаулы. Аның астары төрле төркемдә төрлечә, дүрт почмаклы яки кырыйлары түгәрәкләнеп килгәннәре була. Чигәчә өстеннән яшь киләннәр түгәрәк яулык, ә өлкән хатыннары сүрәкә кигәннәр. “Чигәчәсе матур булган, тәңкәләр ялтырап тора” – дип, сөйләшкәннәр карт әбиләр.

Урта Идел һәм Урал төбәкләрендә яшәүче халыкларда, шулай ук татар хатын-кызларының киёмнәдә каты астарга тәңкәләр тезеп эшләнгән бизәнү әйберләре хас. Ләкин алар арасында каты

астарлы чигәчәләр юк. Шулай да археологик казылмаларда, күчмә халыклар – кыпчаклар калдырган каберлекләрдә астарсыз чигәчә еш очрый. Баштан яңакларга төшеп торган чигәчәләрнең Донда казак хатыннары баш киеме комплексында булуы да мәгълүм. Бу табигый, чөнки рус казаклары составында күп санда төрки кабиләләр: нугайлар, кыпчаклар да кушылган.

Сүрәкә – маңгай һәм чигә турыларына ука тасмалар беркетеләп, тасмаларның очлары баш артына китереп бәйләнә торган баш киеме. Өч өлештән тора: аның маңгайчасы, канатлары һәм койрыгы була. Маңгайчасы һәм канатлары укалы, ә аркага төшеп тора торган койрыгы кызыл яки зәңгәр тукумадан булып, ленталар яки төрле төстәге тукумалар белән бизәлгән. Сүрәкә ука белән чигеп, биек итеп тегелгән була. Тантаналы вакыйгалар уңае белән, гадәттә олы яшьтәге хатын-кызлар кигән. Сүрәкә чигүчеләр авылда кадерле һәм дәрәжәле кешеләр булып исәпләнгән.

Сүрәкә – кушма сүз. Ул ике – “сүр” һәм “әкәй” сүзләреннән ясалган. Татар телендә бүген дә “сүрү” сүзе “чехол” мәгънәсенә туры килә. “Сүр” сүзе фарсыдан кергән “сор” (баш) сүзе белән бәйләнгән. “Сүрәкә” кушма сүзенә икенче өлеше – “әкәй” һинд-европа телләрендә “ана” мәгънәсенә барып тоташа. Китерелгән фикерләргә гомумиләштереп, сүрәкәне биек маңгайчалы мөләнчек өстеннән киелә торган хатыннар баш киеме дип әйтәргә була.

Кашбау – бәйрәм көннәрендә хатыннар башларына кия торган баш киеме. Кызыл сатиннан очлы итеп тегелгән. Аның аскы өлешенә эрерәк, ә өскә таба ваграк тәңкәләр тезелгән була. Элек мондый баш киеме казан татарларында киң таралган булган.

Кашбау төрки халыкларның милли киemenең бер төре. Урта Идел төбәгендә дә алар шактый иртә таралган булырга тиеш, озак еллар дәвамында һәр жирлектә аларның төрле вариантлары барлыкка килгән.

Түгәрәк жаулык – кара ефәк жеп белән чигелгән, кырыйларына ука тотылган, маңгай турысына тәңкәләр тезеп эшләнгән баш киеме. Аны яшь килеңнәр кигән. Түгәрәк жаулык дип аталса да, бу баш киеме дүрт почмаклы, аның уртасына күпертеп чигелгән эре кара бизәкләр төшерелгән була. Яшь килеңнәргә мөләнчек, сүрәкә, чигәчә кидерткәннән соң, өстән түгәрәк жаулык бөркәндерәләр.

Жаулыкның тышкы ягында кара төстәге юан ефәк жеп белән элмәкләп чигү ысулында башкарылган бизәкләр калкып тора. Бүгенге көн күзлегеннән караганда, әлегә шактый сәер чигү үрнәкләрендә төрки бабаларның мәжусилек чорындагы дөньяга карашы чагыла булса кирәк. Керәшен жаулыкларындагы бу бизәкләр өстәмә махсус тикшеренүләр таләп итә.

Өле бүген дә әбиләр сандыгында сакланып калган бу жаулыкларның, бигрәк тә аларның чигелешләренең кайчан һәм кем тарафыннан башкарылганы турында мәгълүмат алуы кыен. Түгәрәк жаулык аналарыннан кызларына тапшырылып килгән.

Түгәрәк жаулыкның “сюлек” дип аталган аналогы удмурт хатын-кызларының киём комплексында да очрый. “Сюлек” сүзе жаулык сүзе белән бәйләнгән. Бу жаулыкның исемендәге һәм чигелешендәге уртаклык, болгарлар белән булган этномәдәни бәйләнешләренең чагылышы булырга тиеш.

Күшәгә – киндердән тегелгән бизәкле жаулык. Кызыл төстә. Аны әбиләр, балалар кигәннәр. Күшәгә башка бәйләнгәндә, аның бер башын аркага жәеп куеп, икенчесе, баш түбәсеннән ияк аша әйләндереп, башның арткы ягына китереләп, аркага калган башыннан өстәрәк беркетелгән. Бу жаулыкның традицион формасы кыска сөлгене хәтерләтә. XX йөз башында күшәгә өстеннән өч чатлап, озын очларын артка чөеп, фабрика жаулыгы бәйләп йөргәннәр.

Күшәгә жаулыклар рус хатын-кызларының милли киёмнәре арасында очрый. Этнографлар фикеренчә, Көнчыгыш Европага күшәгә жаулыклар Урта Азиянең дала төбәкләрендә яшәүче төрки халыклардан килеп кергән.

Бу керәшен татарларының милли киём атамаларының бер өлеше генә. Гаҗәеп бай тарихка ия булган, милли-мәдәни үзенчәлекләргә чагылдырган әлегә баш киеме атамалары, тулаем татар халкының да мәдәни мирасын тәшкил итә. Аларны өйрәнү күп кенә фәннәр өчен бай фактик материал бирә.

Югарыда әйтелгәннәрдән чыгып, түбәндәге нәтиҗәләргә ясарга мөмкин. XX йөз башында Татарстанда яшәүче керәшен хатын-кызларының традицион киеме үзенең борыңгы формаларын тотрыклы саклаган. Әлегә формалар төрле төбәкләрдә яшәүче керәшен хатыннары киemenә гомуми төс бирә. Ләкин аларның традицион киёмнәрендә үзенчәлекләр дә шактый. Традицион киёмгә хас булмаган элементларны үзләренчә үзгәртеп, үзләренә яраклаштыра белү, керәшеннәренң киём тагын да үзенчәлекләрәк иткән.

Әдәбият исемлеге.

1) Без бер тамырдан: Керәшен татарларының этногенезын һәм этнографиясен өйрәнү буенча урта гомуми белем мәктәпләре өчен уку ярдәмлеге / Төзүче Н.В. Максимов. Казан: Мәгариф. 2002. 223 б.

- 2) Мухамедова Р. Народный костюм татар-кряшен. Казань: Слово. 2005. 159 с.
 3) Татар теленен зур диалектологик сүзлеге / төз.: Ф.С. Баязитова, Д.Б. Рамазанова, З.Р.Садыйкова, Т.Х. Хәйретдинова. Казан : Татар. кит. Нәшр.. 2009. 839 б.

ГОЛОФРАСТИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДЖЕКА КЕРУАКА

Загидуллина Р.Р.

Научный руководитель – асс. Безуглова О.А.

В англоязычных художественных текстах часто встречаются словосочетания, фразы или целые предложения, которые выступают в роли единой лексической единицы. Некоторые из таких сочетаний являются общеупотребительными и закреплены в словаре («*mercy-go-round*», «*long-drawn-out*» etc.). Однако *объектом* нашего исследования являются те, что выступают в роли окказионализмов. В современной лингвистике такие конструкции называют голофрастическими, а способ образования – голофразисом. Словарь лингвистических терминов О.С. Ахмановой предлагает несколько терминов для обозначения данного явления: «Инкорпорация (голофразис, инкапсуляция, агломерация, инкорпорирование) англ. *incorporation*. Продуктивный способ образования слова (или особого рода синтаксической единицы) путем сочетания примыкающих друг к другу корней, совокупность которых оформляется служебными элементами» [6, с. 172]. В нашей работе мы остановимся на терминах «голофразис» и «голофрастическая конструкция», чтобы избежать путаницы с процессом словообразования в инкорпорированных языках.

И.В. Арнольд выделяет голофразис (или «*quotation compound*») как отдельную группу сложных слов в английском языке. К этой группе относятся элементы или фразы, объединенные по атрибутивной функции и впоследствии соединенные фонематически ударением, графически дефисом или слитные в написании [3, с. 122].

Г.Б. Антрушина рассматривает такую конструкцию как синтаксические или произвольные соединения. Такие соединения формируются при помощи частей речи, которые связывают слова: артикли, предлоги, наречия и др. [3, с. 45].

Актуальность нашего исследования заключена в его *предмете* – несмотря на изученность голофразиса, как объекта лексикологии, он мало исследован как явление стилистики, отражающее динамику современного английского языка.

Для анализа голофрастических конструкций мы обратились к творчеству американского писателя, яркого представителя литературы «бит-поколения» Джека Керуака. Писателя считают изобретателем нового стиля письма, характеризующегося девизом «пиши, как пишется», – спонтанной прозы. Это свободное изложение письма, которому присуща полная импровизация, не подчинение правилам пунктуации, наличие больших предложений, отсутствие логического абзачного членения, использование новообразований и неологизмов. *Материалом* для исследования послужили два наиболее известных романа писателя «В дороге» и «Бродяги Дхармы». В текстах, помимо голофрастических конструкций, мы заметили большое количество окказионализмов, созданных другими способами («*outblownnes*»), а также графически объединенные узуальные словосочетания («*human-being*»).

Выделив и проанализировав все окказиональные голофрастические конструкции, мы установили границы их протяженности: от семи до трех компонентов. Всего на материале двух текстов мы нашли двадцать пять голофрастических конструкций. Трех- и четырехкомпонентные конструкции наиболее распространенные. Также мы рассмотрели их грамматический строй и стилистическую функцию в тексте.

Семнадцать из двадцати пяти конструкций (68%), с точки зрения синтаксиса, выступают в качестве определений. Так как голофрастические конструкции всегда имеют экспрессивный характер, то стилистически они являются эпитетами. В современной стилистике такие эпитеты называют «фразовыми».

«Эпитет – художественное, образное определение, вид тропа. При расширительном толковании эпитетом называют не только прилагательное, определяющее существительное, но и существительное приложение, а также наречие, метафорически определяющее глагол» [6, с. 353]. Существуют различные классификации эпитетов. С точки зрения структуры в современном английском языке различают простые и сложные эпитеты. Простые эпитеты наиболее распространены и состоят из

одного слова. Сложные состоят из нескольких элементов и графически выделяются написанием через дефис, следовательно «фразовый эпитет» можно назвать видом сложного эпитета.

И.В. Арнольд указывает, что в художественном тексте транспозиция по типу голофразиса создает дополнительные значения эмоциональности, оценочности, экспрессивности, к тому же приводит к семантическому осложнению лексического значения [5, с. 135].

Например, в тексте романа «Бродяги Дхармы» мы нашли эпитет «*goin-to-the-city*». С точки зрения грамматики, конструкция имеет два элемента, обладающих полнозначным смыслом, и два связующих элемента и составлена следующим образом: герундий-предлог-артикли-существительное. С точки зрения стилистики, фразовый эпитет использован для описания элемента снаряжения (рюкзака), в тоже время он помогает создать образ самого персонажа: «I saw Japhy loping along in that curious long stride of the mountainclimber, with a small knapsack on his back filled with books and toothbrushes and whatnot which was his small "*goin-to-the-city*" knapsack as apart from his big full rucksack complete with sleeping bag, poncho, and cookpots» [2]. Мы видим, что эпитет стоит после «*small*», усиливая тем самым значение определения, и придает ему уточняющий оттенок.

В этом же тексте есть конструкция «*realer-than-life*», которая состоит из двух слов с самостоятельным значением и связующего элемента, выраженных следующими частями речи: сравнительная степень прилагательного-предлог-существительное. Стоит также отметить, что в английском языке сравнительная степень прилагательного «*real*» используется очень редко. Сам эпитет автор использует, чтобы показать изменившийся образ одного из главных героев и его состояние на момент встречи с рассказчиком: «It wasn't the real-life Japhy of rucksacks and Buddhism studies and big mad parties at Corte Madera, it was the *realer-than-life* Japhy of my dreams, and he stood there saying nothing» [2].

К трехкомпонентным мы отнесли и конструкцию «*fatty-boomboom*», в которой графически соединены при помощи дефиса первые два элемента, а последние два слитны в написании. Все компоненты здесь существительные. Это один из наиболее выразительных фразовых эпитетов во всем произведении, дающий описание одному из персонажей: «"Walked five miles carrying huge flower," yelled Coughlin, and I liked him now, he was deceptively scholarly looking or *fatty-boomboom* looking but he was a real man» [2]. В данном случае в качестве эпитета выступает выражение «*fatty-boomboom looking*» целиком. Автор использует такой яркий эпитет, чтобы подчеркнуть комичность образа.

В романе «На дороге» есть более протяженная голофрастическая конструкция (пять компонентов), выступающая в роли фразового эпитета: «...I noticed the hush in the room and looked around and saw a battered book on the radio. I knew it was Dean's *high-eternity-in-the-afternoon* Proust» [1]. Грамматический состав: прилагательное-существительное-предлог-артикли-существительное. Автор вводит такое выразительное определение, чтобы подчеркнуть значимость предмета (книги) для персонажа.

Помимо голофрастических конструкций, выступающих в роли эпитетов, мы обнаружили восемь конструкций, которые берут на себя функции существительного (32%). Например: «The madness of Dean had bloomed into a weird flower. I didn't realize this till he and I and Marylou and Dunkel left the house for a brief *spin-the-Hudson*...» [1]. Синтаксически конструкция выполняет роль дополнения и образована по типу глагол-артикли-существительное. Несомненно, как и фразовый эпитет, такая конструкция также обладает повышенной экспрессией. В данном случае она использована для описания сложившейся атмосферы «безумия».

Вот еще один пример подобной конструкции: «He was conning me and I knew it (for room and board and "*how-to-write*," etc.)» [1]. Грамматический состав конструкции: вопросительное местоимение-частица-инфинитив. Синтаксически является частью вводной конструкции и стоит в ряду существительных. Стилистическая функция – создание образа персонажа.

Особое внимание следует уделить голофрастической конструкции, которая выступает в роли уточнения, состоит из семи компонентов и представляет из себя в основном связку связку существительных: «Man, have you dug that mad Marty Glickman announcing basketball games – *up-to-midcourt-bounce-fake-set-shot*, swish, two points [1]. В тексте конструкция использована автором, чтобы продемонстрировать манеру речи комментатора.

Итак, проанализировав все найденные голофрастические конструкции, с точки зрения их грамматического строя и стилистических функций, мы пришли к следующим выводам:

1. Голофрастические конструкции в художественном тексте выступают как окказиональные сочетания или целые предложения, объединенные в цельные лексические единицы, и могут брать на себя атрибутивную функцию («фразовый эпитет»), функции существительного и другие функции.

2. Они могут включать в себя компоненты, которые могут быть выражены любыми частями

речи, как самостоятельными, так и служебными.

3. Использование голофрастических конструкций – неотъемлемая часть лексики Джека Керуака, наряду с другими окказионализмами и неологизмами, отражающая своеобразие авторского стиля.

Список литературы.

- 1) Kerouac J. On the Road: 50th Anniversary Edition. New York: The Viking Press. 2007. 320 p.
- 2) Kerouac J. THE DHARMA BUMS. San Diego: Harcourt Brace. 1959. 164 p.
- 3) Антрушина Г.Б., Афанасьева О.В., Морозова Н.Н. Лексикология английского языка: учеб. пособие для студентов. М.: Дрофа. 1999. 288 с.
- 4) Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. шк.. 1986. 295 с.
- 5) Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. 5-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука. 2002. 384 с.
- 6) Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: «Советская энциклопедия». 1966. 608 с.
- 7) Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Издательство литературы на иностранных языках. 1958. 462 с.
- 8) Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя. 3-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение. 1985. 99 с.

М.Ю. ЛЕРМОНТОВ ӘСӘРЛӘРЕН ТАТАР ТЕЛЕНӘ ТӘРЖЕМӘ ИТҮ ҮЗЕНЧӘЛЕКЛӘРЕ (“ГАШЫЙК – КАРИБ” ТӨРЕК ӘКИЯТЕ МИСАЛЫНДА)

Мухитова Г.М.

Фәнни җитәкче – проф. Юсупова А.Ш.

Тәржемә төрле милләт халыкларының аралашуына, аңлашуына, рухи хезинәләр алмашуына хезмәт итә. Аның максаты бер – телдәге текст яисә хәбәрне икенче телгә мөмкин кадәр тулы һәм төгәл итеп белдерү [1, б. 7]. Тәржемә теориясенә мәсьәләләрне чишү аерым тәржемә үрнәге аша алып барыла. Әлеге хезмәтебез М.Ю.Лермонтовның “Гашыйк-Кариб” әсәренә рус теленнән татар теленә тәржемәсен лексик-семантик яктан тикшерүгә багышланды. Текстны комплекслы анализлау өчен тасвирлама, чагыштырма методлар кулланылды.

Тикшерелә торган әсәр татар теленә М. Әмир тарафыннан тәржемә ителенеп, 1956 елда баслып чыккан [2]. Әлеге әсәр төрек әкиятенә нигезләнеп язылган, шуңа күрә биредә төрки халыкның үзенчәлекле якларын күрсәтеп бирү өчен автор әлеге халыкка хас сүзләр, стилистик чаралар, тасвирлаулар кулланган. Белгәнбезчә, әсәрнең милли калоритын, авторның индивидуаль стиль үзенчәлекләрен саклау – әдәби әсәрләрне тәржемә итүгә куелган иң төп таләпләрнең берсе. Тәржемәче әнә шул сыйфатларны сакларга, автор күрсәтергә теләгән моментларга зыян китермәскә тиеш. Нигездә, М.Әмир бу максатка ирешкән.

Ләкин тәржемәне өйрәнгәндә кайбер җитессезлекләр белән дә очрашырга туры килде, мәсәлән:

Смотрит Ашик: перед ним белеют стены и блещут минареты Арзума. – Карый Гашыйк: аның алдында Арзум диварлары агарып торалар һәм манаралар ялтрыйлар.

Бу мисалда рус телендәге өзекне төгәл тәржемә итүгә омтылыш бар, әмма төп текста сүз Арзум манаралары турында һәм ак диварлар турында барса, тәржемәче ике объектны алыштырып бирә: Арзум диварлары һәм ялтырап торучы манаралар турында яза.

Шулай ук автор тарафыннан әһәмиятле сүзләрне төшереп калдыру очраклары да күзәтелә:

Давно тому назад, в городе Тифлизе, жил один богатый турок; – Моннан күп заманнар элек Тифлис шәһәрәндә булган, ди, бер төрек.

Безнеңчә, бу мисалдагы “один богатый турок” сүзтезмәсен “бер бай төрек” дип тәржемә итү дөресрәк булыр иде, чөнки бу сүзтезмә әсәрнең алдагы сюжеты сызыгын ачып бирүдә зур роль уйный.

Әсәрнең татар теленә тәржемәсендә рус телендәге сүзләр, нигездә, турыдан-туры тәржемә ителенә. Шулай да берникадәр үзгәртүләр кичергән сүзләр дә очрый:

Пришел Ашик-Кериб к своей матери, взял на дорогу ее благословение, поцеловал маленькую сестру, повесил через плечо сумку, оперся на посох страничий и вышел из города Тифлиза. –

*Гашийк-Кариб әнисе янына кайта; юлга чгарга аның рөхсәтен ала, кечкенә сеңлесен **кочып үбә**, иңенә бужча аса, илгизәр таягына таяна да Тифлис шәһәрәннән чыгып китә.*

Бу очракта рус телендә бер генә берәмлектән торган “поцеловал” сүзен татар телендә “кочып үптә” тезмәсе белән бирү ысулы кулланыла. Әлеге күренешләр тәржемәне бозмый, автор стилиннән тайпылуга китерми, киресенчә, герой кичергән хисләрне тулырак итеп бирергә ярдәм итә.

Реаль чынбарлыкта, төрле тел ияләрен чолгап алган мохиттә, халыкларның тормыш-көнкүрешендә, алар эш итә, куллана торган предметларда гомумилек хөкем сөрү һәм шуңа бәйлә рәвештә төрле милләт кешеләренең сәнгатьле фикерләвендә зур уртаклык булу төрле телләрнен билгеле бер семантик төркемнәргә кәргән, төп мәгънәләре бердәй сүзләреннән бертөрле яки охшаш сурәтләнү чаралары ясарга ярдәм итә [1, б. 114]. Әлеге күренеш без тикшергән текстта да чагылыш таба. Мәсәлән:

*Мало было надежды у бедного Ашик-Кериба получить ее руку – и он стал грустен, как зимнее небо. – Гашийк-Карибнең кыз белән кавышуга өмете бик аз булган, һәм ул, **кышкы күк йөзе төсле, сагышлы булып йөри башлаган.***

Кешенең эш-хәлен белдерүче сүзләр кәргән чагыштыруларга килсәк, ике телдә дә бертөсле мәгънә төсмере бирүче мондый сүзләр аз:

*Аллах дал мне крылья, и я прилетел сюда; дай бог, чтоб я стал жертвою белого коня, он **скакал быстро, как пясун по канату**, с горы в ущелья, из ущелья на гору: Маулям (создатель) дал Ашику крылья, и он прилетел на свадьбу Мугуль – Мегери. – Алла миңа канатлар бирде һәм монда очып килдем; алла миңа күк атның корбаны булырга язсын; **аркан өстеннән йөргән биюче тизлеге белән чапты** ул таулардан тирән чокырлардан тауларга: Мәүла бирде Гашийкка канатлар, һәм ул килде очып Мөһимәһриненә туена.*

Әлеге очракта “скакал” сүзе “сикерде” диеп түгел, “чапты” диеп тәржемә ителә. Бу Лермонтов стилин бозмый, киресенчә, автор бирергә теләгән мәгънәне язучы “чапты” сүзе ярдәмендә тулырак житкерә. Бу мисалдагы лексик сурәтләнү чараларының үзләренә генә хас сыйфатлардан хәбәрдар булуы үзара бәйләнештәге бер телнең специфик чараларын икенчесенә механик күчерү нәтижәсендә ул телдә табигый булмаган троплар барлыкка килүдән, ягъни тел нормалары бозылудан саклану мөмкинлеген тудыра [1, б. 106].

Лексик-семантик үзенчәлекләр термины астында татар теленә тәржемәдә рус телендәге лексик берәмлекләрнең мәгънәви төсмерен саклау күздә тотыла. Гомумән, тәржемә эсәрләренең күбесе үз алдына чыганак телдән сүзләренә турыдан-туры күчерү, мәгънәне тулы житкерү максатын куя. М.Ю. Лермонтов эсәренә тәржемәсендә дә бу шулай. М.Әмир тарафыннан тәржемә ителгән әлеге төрек әкияте жанлылыгы, байлыгы, эмоциональге ягыннан оригинал текст белән тәңгәл килә. Тәржемәдә автор стили, милли үзенчәлеге мөмкин булган кадәр тулы гәүдәләнә.

Әдәбият исемлеге.

- 1) Юсупов Р.А. Тәржемә һәм сөйләм культурасы. Казан: Татар. кит. нәшр.. 2008. 240 б.
- 2) Хабибуллина А.З. Переводы произведений М.Ю. Лермонтова на татарский язык (30-40-е годы XX века). Казань: Вестник ТГГПУ. 2010. №1 (19). С. 106-112.
- 3) Лермонтов М.Ю. Стихотворения, поэмы, драма, проза. М.: изд-во «Московский рабочий». 1969. 600 с.
- 4) Лермонтов М.Ю. Сайланма эсәрләр. Казан: Татар. кит. нәшр.. 1956. 334 б.

ТУФАН МИҢНУЛЛИННЫҢ СОҢГЫ ЕЛЛАР ИЖАТЫНДА “ЯЛГЫЗЛЫК” МОТИВЫ

Назипова Э.Р.

Фәнни жәйтәкче – проф. Закирзянов А.М.

Узган гасырның соңгы чирегеннән башлап, соңгы көннәргә кадәрге татар драматурглары исемлеген Т.Миңнуллин исеме белән башлап китү кабул ителгән. Татар сәхнәсен яңадан-яңа үзенчәлекле пьесалар, кабатланмас характерларга ия булган образлар белән баеп, Туфан Миңнуллин милли уен сәнгәтен тотучыларның берсе булды, театрыбызны темалар яңалыгы, сәнгәтчә чаралар байлыгы ягыннан үстерүгә дә зур өлеш кертте. Драматургның соңгы еллар ижатында (без XXI гасырда язылган эсәрләрен күздә тотып) житди сыйфат үзгәрешләре күзәтелә.

Бу – тема-мотивлар төрлелегендә, иркен рәвештә мифологемнарға, метафора булып килгән күренешләргә, гыйбрәтле геройлар ижат итүдә, фәлсәфилекнең тирәнәюендә, эстетик планда еш кына капма-каршылыкка мөрәжәгать итүдә, әсәрләренә төрлечә бәйләнгән урын калдырылу, укучы-тамашачы белән диалогка юнәлтелгән булуда һ.б. чагыла. Т.Миңнуллинның гаять үзенчәлекле, кабатланмас, каршылыклы сыйфатлары белән аерылып торган геройлар тудыруы, билгеле инде, аерым урын били. XX гасыр ахыры – XXI гасыр башы ижатында да реализмга тугры калган әдип “Хушыгыз”, “Эзләдем, бәгърем, сине”, “Саташу”, “Тәнзиләкәй”, “Дивана” кебек пьесаларында башкалар белән урта тел таба алмаган, үзе өчен ят тирәлектә ялгыз калган, шуңа да гаять каршылыклы геройларны алгы планга чыгара. Әлеге үзенчәлекне “ялгызлык” мотивы чагылышы буларак тикшерү, Т.Миңнуллин сәнгати эзләнүләрен билгеләү белән бергә, әлеге чор татар сәхнә әдәбиятының мөһим тенденцияләрен ачыкларга мөмкинлек бирә. Хезмәттә без В. Хализев, И. Соколов, А. Әхмәдуллин, Д. Заһидуллина һ.б. фәнни-теоретик хезмәтләренә таяндык.

Тикшеренү объекты буларак без “ялгызлык” мотивы аеруча киң чагылыш тапкан “Саташу” һәм “Дивана” пьесаларын алдык. Әдипнең 2001 елда ижат ителгән “Саташу” драматик хикәясендә тормышта адашып калган һәм шуның белән үзен фажигәгә дучар иткән Гүзәл образы тора. Чынбарлыкта хөкем сөргән гаделсезлек, әхлаксызлык шартларында 25 яшьлек юрист кыз үзенә урын тапмый һәм абсурд дәрәжәсенә житкерелгән гамәл кыла: киләчәккә тәмин итеп булмастай илдә дөньяга китергәннәре өчен эти-әнисен судка бирә. Драмадагы каршылык шуңа бәйле тагын да кискенләшә. Гүзәлнең әлеге гамәле сәбәпләрен эзләү жәмгыятьнең ямьсез, караңгы, каршылыклы якларын ачуга китерә. Чарасызлык хәлендә калган кыз үзенә ялгызлыгын, көчсезлеген, яшәешнең камиллектән ерак булуын аңлап газаплана. Жәмгыятьнең хәл-торышы аеруча тулы рәвештә Саташкан әби образында ачыла. Аның саташулы сөйләшүләрендә, кешеләргә, үз-үзенә биргән бәясендә чын дөреслек ачыла: жәмгыять һәм анда яшәүче кешеләр – без – саташкан бит! Ә моннан чыгу юлы үз-үзенә табуда, иманга килеп, рухи кыйммәтләрне яклауда һәм саклауда булуын аңлауга китерә автор. Ата-анасын югалткан Гүзәлнең әбисенә сыенуында үз асылына кайтуына, тормышның мәгънәсен аңлауына Өмет хисе туа.

“Дивана” драмасында Ленин идеяләренә ышанып яшәгән Вилнең авырып китүе һәм дөвалану өчен авылга кайтуы тасвирлана. Вилнең сәерлеге аның ялгызлыгына китерә. “Бөтен кешеләр дә тигез булырга тиеш. Кешеләр тигез булмаган жәмгыять кешелек жәмгыятьте түгел. Бүгенге кеше үзеннән башка кешенә аңларга теләми. Кеше үз-үзенә бикләндә”, – дип сөйләнүче егетнең сүзләрендә жәмгыятькә бәя яңгырый. Вил үзен аңламаулары өчен тирән борчыла, һаман саен үз эченә бикләнә. Бу халәттән чыгарга аңа әнисе һәм мөхәббәт кенә ярдәм итә. Егетнең Ленинга охшарга тырышып, шалашта яшәве, шәһәр тормышын кире кагып, авылга чакыруы, гадел жәмгыять төзү теләге белән януы – болар барысы да төп идеяне укучы-тамашачыга читләтеп әйтү төсен ала. Пьесада геройлар каршылыгы идеяләргә каршылыгын китереп чыгара. Ялгызлыкта калган герой фажигәсе, аның дошманы тирәлектә – шәһәрдә – тагын авырып китүе һәм психбольницага жиберелүе бүгенгебезгә бәя биреп, яшәеш мәгънәсе турында уйлануга этәрә.

Әсәрләренә эчтәлегеннән чыгып карасак, Т. Миңнуллинның “Саташу” һәм “Дивана” әсәрләрендә ялгызлык мәсьәләсе бер геройга гына бәйле булмыйча, ә барлык катнашучыларны иңләп үтә. “Саташу”да Гүзәлне яратып йөрүче Надир да, “Дивана”да Вил тарафыннан халыкны жәберләп баеган кеше буларак бәйләнгән үз абыйсы Ким дә шундый ук геройлар.

“Саташу” һәм “Дивана” драмаларына бәйле күзәтүләребез мондый нәтижәләр ясарга мөмкинлек бирә. 1. Драматург укучыны тагын бер кат кешенең тормыштагы урыны, кешеләр арасындагы мөнәсәбәтләр, жаваплылык кебек мәсьәләләр турында уйландыра, төрле жавап эзләргә этәргеч ясыя. 2. Аның геройлары – ялгызлыкта калып, чарасызлык баскычыннан атлаучылар, фажигәле шәхесләр. Аларның гыйбрәтле язмышы аша автор тормыш-яшәеш каршылыklarын ача, матди һәм рухи кыйммәтләр турында бәхәскә, житди уйлануга китерә. 3. Гаделсез дөньяда яшәүче ялгыз геройларның бәхәтсезлеге укучының хис-кичерешләрен кузгата, әлеге фажигәне булдырмау юллары турында уйлануга этәрә. 4. Т.Миңнуллин тормышның яңадан-яңа якларын ача, аларны гаять тә үзенчәлекле алымнар ярдәмендә ачуның, укучыга житкерүнең уңышлы юлларын табуга ирешкән.

Туфан абый үзе мәңгелеккә китсә дә, гажәеп бай, киңкырлы ижаты, яшәешнең катлаулы күренешләрен реализм һәм романтизмның алым-чаралары, модернизмның үзенчәлекле формалары, сурәт-тасвирлары белән чагылдырган пьесалары безнең белән, безнең күннеләрдә яши.

Әдәбият исемлеге.

- 1) Габәши-Салихова А. Ижатында–ил game // Миңнуллин Т. Пьесалар. Казан: Татар. кит. нәшр.. 2010. Б. 5-13.
- 2) Әхмәдуллин А. Күңелләргә уятыр. Хәзерге татар драматургиясе. Казан: Мәгариф. 2007. 356 б.
- 3) Закиржанов Ә. Рухи таяныч. Казан: Татар. кит. нәшр. 2011. 297 б.

АВАЗ ИЯРТЕМНӘРЕ НИГЕЗЕНДӘ ФИГЫЛЬЛӘР ЯСАЛЫШЫ

Нурутдинова Г.Р.

Фәнни җитәкче – доц. Харисова Г.Ф.

Минем булачак һөнәрем – филолог, шуңа күрә бу теманы сайлап алдым. Минем фикеремчә, әлеге тема безнең тел байлыгыбызны арттыра, баета һәм үстерә. Аваз ияртемнәре нигезендә башка сүз төркемнәре ясап булу ягыннан чыгып караганда да, әлеге тема бик актуаль. Шуңа күрә соңгы вакытта галимнәр аваз ияртемнәрен мөстәкыйль сүз төркеменә кертеп карый башладылар. Мөстәкыйль сүз төркемнәрен ярдәмлек яки модал сүз төркемнәреннән аеру өчен, галимнәр өч принципны кулланалар:

- **лексик-семантик принцип** буенча сүзләргә төркемләгәндә, аларның гомуми лексик мәгънәләре исәпкә алына;
- **морфологик принцип** буенча сүзләргә төркемләгәндә, аларның төрләнү мөмкинлеге, ягъни аларга хас грамматик категорияләргә билгеләнә;
- **синтаксик принцип** дигәндә, сүзләргә жөмләдәге синтаксик функцияләргә һәм сөйләм эчендә сүзләргә үзара бәйләнешкә керү мөмкинлекләре исәпкә алына.

Галимә Хисамова Ф.М. аваз ияртемнәренә әлеге өч принцип нигезендә шундый билгеләмә бирә:

- *лексик-семантик яктан* аваз ияртемнәре чынбарлык күренешләрен белдерәләр, әмма алар аны атап күрсәтмиләр, ә кыска юл белән белдерәләр;
- *морфологик яктан* аваз ияртемнәре төрләнмиләләр, әмма алар нигезендә яңа сүзләр ясала;
- *синтаксик яктан* аваз ияртемнәре аерым жөмлә кисәгә булып киләләр [4, б. 292].

Элек ул ымлыкларның бер төре буларак карала иде. Галимә Тумашева Д.Г. фикеренчә, аваз ияртемнәре һәм ымлыкларның охшаш һәм аермалы яклары шактый. Мәсәлән, аваз ияртемнәре ымлыкларга номинатив функцияләргә булмаулары белән генә охшаш, ләкин мәгънәләре белән аерылып торалар [2, с. 216]. Ә хәзерге татар әдәби теле морфологиясендә аваз ияртемнәре галимнәр тарафыннан шул өч принцип нигезендә мөстәкыйль сүз төркеменә кертеп өйрәнелә.

Аваз ияртемнәре морфологик һәм башка ысул белән мөстәкыйль сүз төркемнәрен ясайлар. *Башка ысул белән* (конверсия ысулы – бер сүз төркеменнән икенче сүз төркеменә күчү) белән рәвеш һәм сыйфат сүз төркемнәре ясала. Мисаллар: ул *тыпыр-тыпыр* биш (рәвеш мәгънәсендә); *безз-безз тавышлары ишетелә* иде (сыйфат мәгънәсендә). *Морфологик юл* (кушымчалау ысулы – ясагыч кушымчалар ярдәмендә яңа сүзләр ясалу) белән исем һәм фигыль сүз төркемнәре ясала.

Әлеге теманы бөтен яктан ачу өчен, мин үзәлдә алдагы максат һәм бурычларны куйдым:

Максат- аваз ияртемнәренә фигыль сүз төркемен ясауда тоткан урынын күрсәтү, ачыклау һәм дәлилләү.

Бурычлар:

- аваз ияртеменә галимнәр тарафыннан бирелгән билгеләмәләргә барлау;
- аларның кайсы сүз төркемнәре ясалышында катнашуын ачыклау;
- аваз ияртемнәре нигезендә фигыльләр ясалу ысулларын күрсәтү, аларны мисаллар белән дәлилләү.

Шуны да әйтеп китәсе килә: әлеге теманы мәктәп укытучылары татар теле дәресләрендә “Аваз ияртемнәре” яки “Фигыльләр ясалышы” темаларын үткәндә куллана ала.

Аваз ияртемнәреннән фигыльләр түбәндәге кушымчалар ярдәмендә ясала:

- *-а/-ә*: чылтыр-а, шалтыр-а, гөлдәр-ә, күкр-ә, мегер-ә, кар-а;
- *ы/-е*: шак-ы, чүк-е, чык-ы, тек-е, тук-ы, лык-ы;
- *-ла/-лә*: чың-ла, шау-ла, гөж-лә, гөр-лә, зың-ла;
- *-да/дә*: дөбер-дә, чөкер-дә, тыпыр-да, бытыр-да, кыштыр-да;
- *-на/-нә*: мыш-на, чи-на, тыр-на, төй-нә;
- *-ра/-рә*: шаң-ра, ың-ра, елт-ра;

- *-гыр/-гер*: ыж-гыр, выж-гыр ;
- *-кыр/-кер*: ү-кер, ба-кыр, а-кыр,
- *-ылда/елдә*: дер-елдә, жем-елдә, мыр-ылда, чырк-ылда, лап-ылда, гөр-елдә;
- аваз ияртеме белән янәшә *кил- һәм ит- ярдәмче фигыльләре* : ялт итү, гөр килү, пыр килү һәм башкалар [1, б. 203]. Бу кушымчаларны галим М.Ә.Сәгыйтов “Аваз ияртемнәре” бүлегендә күрсәтә.

Хәзерге татар әдәби теле морфологиясен өйрәнүгә үзләреннән зур өлеш керткән галимнәр Д.Г. Тумашева, К.З. Зиннәтуллина, Ф.М.Хисамова, Ч.М.Харисовалар, аваз ияртемнәре нигезендә фигыльләр ясалышын өйрәнәп, алда саналган кушымчаларны атыйлар. Ч.М. Харисова исә, аларга өстәп, *-ырда/-ердә* кушымчасын күрсәтә: *дәб-ердәү, кышт-ырдау* [2, б. 120].

Йомгаклау сүзе итеп, шуны әйтергә кирәк: “Аваз ияртемнәре нигезендә фигыльләр ясалышы” темасы өйрәнү өчен кирәкле һәм файдалы, чөнки тавыш яки авазларны белдергән сүзләргә кушымчалар ялгап, телебез яңа фигыльләр белән байый, аның сүзлек составы арта. Шулай итеп, аваз ияртемнәреннән морфологик юл белән мөстәкыйль сүз төркемнәре ясала. Шул нисбәтле соңгы елларда алар үзләре дә мөстәкыйль сүз төркеме буларак өйрәнелә башлады.

Әдәбият исемлеге.

- 1) Вәлиуллина З.М., Зиннәтуллина К.З., Сәгыйтов М.А. Хәзерге татар теле морфологиясе. Казан: КДПИ. 1972. 206 б.
- 2) Тумашева Д.Г. Хәзерге татар теле. Морфология. Казан: Казан университеты нәшрияты. 1978. 216 б.
- 3) Харисова Ч.М. Хәзерге татар әдәби теле морфологиясеннән лекцияләр. Казан: ТДГПУ. 2006. 148 б.
- 4) Хисамова Ф.М. Татар теле морфологиясе: югары уку йортлары өчен дәреслек. Казан: Мәгариф. 2006. 335 б.

СҮЗ ТӨРКЕМНӘРЕ: АЛАРНЫҢ ҮЗАРА МӨНӘСӘБӘТЭ

Сабирова Г.И.

Фәнни эштәкче – проф. Харисова Ч.М.

Телебездә сүз төркемнәре үзара тыгыз бәйләнештә яши. Сүз төркемнәре – мәгънәләре һәм грамматик билгеләре буенча бер төркемгә берләштерелә торган сүзләр жыелмасы. Аларны морфология фәне өйрәнә. Татар телендә барлыгы 13 сүз төркеме бар. Алар дүрт төркемгә бүленеп карала [4, б. 12]:

- 1) мөстәкыйль сүз төркемнәре: исем, сыйфат, алмашлык, сан, фигыль, рәвеш һәм аваз ияртемнәре;
- 2) хәбәрлек сүзләр;
- 3) модал сүз төркемнәре: модал сүзләр, ымлык һәм кичәкчәләр;
- 4) бәйләгеч сүз төркемнәре: бәйләкләр һәм теркәгечләр.

Теге яки бу сүзне берәр сүз төркеменә кертеп карау өчен, иң элек, уртак лексик мәгънәләрен, үзенә генә хас булган тышкы билгеләр жыелмасын һәм сөйләмдәге сүзләргә мөнәсәбәтен билгеләү зарур. Икенче төрле әйткәндә, сүзне лексик, морфологик һәм синтаксик аспектта карау кирәк. Түбәндә сүз төркемнәре арасындагы мөнәсәбәтләрнең ниләрдә чагылуын күрергә мөмкин:

1. Төрле ысуллар белән сүзләр ясалышында, шул исәптән конверсия ысулы белән бер сүз төркеменнән икенчесенә күчүдә.
2. Төрле сүз төркемнәренә исемләшүендә.
3. Алмашлыкларның грамматик төркемчәләрендә.
4. Сыйфатлар белән рәвешләрнең уртак билгеләре шактый күп булуда.
5. Затланышсыз сыйфат фигыльләрдә, исем фигыльләрдә, рәвеш (хәл) фигыльләрдә [4, б. 85].

Билгеле булганча, татар телендә сүзләр актив һәм пассив ысуллар белән ясала. Актив ысуллар, гадәттә, төрле сүз төркемнәрендә таралган: исем, сыйфат, рәвеш, сан, алмашлык, фигыль, аваз ияртемнәре. Бу ысулга сүзләр кушылу, кушымчалау һәм конверсия кебек ысулларны кертеп карыйбыз.

Кушымчалау ысулы ярдәмендә исемнәр, сыйфатлар, рәвешләр һәм фигыльләр ясала. Әлеге ике яклы мөнәсәбәтне түбәндәге мисаллар аркылы күзәтергә мөмкин:

- 1) исем↔сыйфат: *тиңдәш* (кисәк); *матурлык*;

- 2) исем↔рәвеш: *русча, тизлек*;
 3) исем↔фигыль: *дулкынлан, бүлмә*.

Сүзләр кушылу ысулы белән кушма, тезмә һәм парлы сүзләр ясала. Мәсәлән, исемнәр: *Агыйдел, кар кызы, әти-әни*; рәвеш: *бүген, күз ачып йомганчы, ара-тирә*; сыйфат: *өчпочмаклы, озын буйлы, аллы-гөлле* һ.б. Ләкин шуны истә тотарга кирәк: аваз ияртемнәрендә кушма һәм тезмә сүзләр очрамый.

Һәммәбезгә билгеле булган конверсия ысулы да төрле сүз төркемнәренең үзара мөнәсәбәтен күрсәтә. Әлеге ысул белән исемнәр, сыйфатлар һәм рәвешләр ясалалар.

Исемнәргә исем фигыльдән (*уку, язү*); киләчәк заман сыйфат фигыльдән (*алачак, киләчәк*); хәзерге заман сыйфат фигыльдән (*укытучы, тегүче*); сыйфаттан (*карт, салкын*) күчкән сүзләр бар.

Сыйфатларга үткән заман сыйфат фигыльдән (*туган*), исем фигыльдән (*кызу*) күчкән сүзләр бар.

Рәвешләргә юнәлеш килешендәге (*көчкә*), чыгыш килешендәге (*эчтән*), урын-вакыт килешендәге (*көтмәгәндә*) аерым сүзләрнең күчүе әлеге сүз төркемнәре арасындагы бәйләнешне ачык күрсәтә.

Төрле сүз төркемнәре исемләшкән очракта, сүз төркеменең икенче сүз төркеменә күчүе истә тотылмый, бәлки аның грамматик күрсәткечләре шул контекстка бәйле рәвештә үзгәрә - төшеп калган исемнең кушымчаларын кабул итә [Татар грамматикасы, 1998, с. 59]. Шулай икән, исемләшү күренешенең ике шартын истә тотарга кирәк. Беренчесе – төрләнми торган сүз төркемнәренең (сыйфатларның, кайбер рәвешләрнең, саннарның, кайбер алмашлыкларның, сыйфат фигыльләрнең) ачыклаган исемнән башка кулланылуы; икенчесе – жөмлә эчендә аларның урыннары алышыну. Мәсәлән, *Китанның искеләрен* укучылар бер читкә аерып куйды (*иске китапларны*).

Алмашлыкларның грамматик төркемчәләре төрле сүз төркемнәре белән мөнәсәбәттәш булулары, шулай ук сүз төркеменең мәгънәсенә ишарә итүләрендә, аның грамматик билгеләрен алып, жөмләдә шулай ук сүз төркеменә хас булган вазыйфаларны үтәүләрендә күренә [Тумашева, 1978, с.94]. Мондый күренешне исем, сыйфат, сан, фигыль, рәвеш алмашлыкларында күрергә мөмкин.

Югарыда билгеләнгәнчә, сыйфат белән рәвешләр арасында булган уртак билгеләр дә аларның тыгыз бәйләнешен күрсәтә. Бу бәйләнеш аларның билгене белдерүдә, төрләнми торган сүз төркемнәре булуларында, морфологик категорияләре булмавы, төркемчәләре булып, исемләшә алулары һәм синтаксик яктан жөмләдә аергыч, хәл, хәбәр булуларында чагыла [4, б. 42-43].

Затланьшысыз сыйфат фигыль, исем фигыль һәм рәвеш (хәл) фигыль – икешәр сүз төркеме билгеләренә ия булулары белән аерылып торалар. Аларны төркемләгәндә дә, өч принциптан чыгып карарга кирәк: семантик, морфологик һәм синтаксик.

Сыйфат фигыльне семантик, ягъни мәгънә ягыннан караганда, сыйфат кебек эш-хәлне *билге* итеп белдерә: *килүче* (кеше), фигыль буларак *эш-хәлне* билге итеп атый: *йөрүче* (бала); морфологик яктан сыйфат кебек исемләшә (*китүчеләр* автобуска утырды), фигыльгә хас булган категорияләре билгеләнә: барлык-юклык (*уйлаган- уйламаган эш*), юнәлеш (*укылган китан*), дәрәжә (*укый башлаучы кеше*), заманнары бар: *килүче, килгән, киләчәк* (кеше); синтаксик якка тукталсак, сыйфат кебек исемне ачыклап, аергыч булса, фигыль буларак исемнәренә ияртеп, билгеле бер килештә килүен таләп итә (*урамда уйнаучы*) һәм синтетик иярчен жөмләдә хәбәр була: *Башилары суга кадәр иелгән таллар арасында бер кош сайрый*.

Исем фигыльдә исем белән фигыль билгеләре түбәндөгечә: семантик яктан, эш яки хәл *исемен* атый: *Бу турыда бәхәсләшү урынсыз*; фигыль буларак эш-хәл *исемен* белдерә: *Уйлау өчен вакыт бик аз бирелде*. Морфологик яктан исем кебек, килеш һәм тартым белән төрләнә, берлек яки күплек санда килә: *Шәһәрдән кайтуыгызны түземсезлек белән көтәбез*; фигыльгә исә барлык-юклык (*бару-бармау*), юнәлеш (*юну*), дәрәжә (*сөйләшә башлау*) категорияләре хас.

Рәвеш (хәл) фигыль рәвеш кебек семантик яктан икенче бер фигыльне эшләнү рәвеше (*утырып сөйләү*) яки вакыты ягыннан (*утыргач сөйләү*) ачыклай; фигыль буларак өстәмә эшне процесс итеп белдерә: *укый-укый эшли*; морфологик яктан караганда, рәвеш кебек чагыштыру яки артыклык дәрәжәсе формаларында кулланыла: *тырышыбрак уку, бик тырышып уку*; фигыльгә шулай ук барлык-юклык (*укып-укымыйча*), юнәлеш (*киенеп*), дәрәжә (*көләмсерәп*) категорияләре хас; синтаксик яктан карасак, рәвеш фигыльләр хәл булып килә, синтетик иярчен жөмләнең хәбәре дә була ала: *Кояш чыгып, көн жылынганч, без малайлар белән Кондызлы күлгә юнәлдек*; фигыль үзенә хәтле килгән исемнең килеш формасында булуын таләп итә: *мәктәптән кайткач, шәһәргә барганчы*.

Гомумән алганда, грамматиканың бер бүлеген булган морфологиядә сүз төркемнәре үзара тыгыз бәйләнештә яши [5, б. 134]. Бу төрле ысуллар белән сүзләр ясалышында, сыйфатлар белән

рәвешләрнең уртақ билгеләре күп булуда, алмашлыklarның грамматик төркемчәләрендә һәм затланышсыз фигыльләрдә ачык күренә.

Әдәбият исемлеге.

1. Татар грамматикасы. Т.П. Морфология. Казан: Инсан-Фикер. 1998. 397 б.
2. Тумашева Д.Г. Хәзерге татар әдәби теле. Морфология: Югары уку йорты студентлары өчен дәреслек-кулланма. Казан: Казан универ. нәшр.. 1978. 220 б.
3. Хисамова Ф.М. Татар теле морфологиясе. Казан: Мәгариф, 2006. 335 б.
4. Харисова Ч.М. Татар теле. Морфология. Казан: Мәгариф. 2010. 125 б.
5. Шацкая М.Ф. Современные проблемы русского языка. Словообразование и морфология [Электронный ресурс]: учеб. пособие М.: ФЛИНТА : Наука. 2013. 152 с.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЭРНЕСТА ХЕМИНГУЭЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ «СТАРИК И МОРЕ»)

Санзяпова Д.Р.

Научный руководитель – доц. Аирапова А.Х.

Стилистика и художественная литература функционируют вместе и не раздельно. В первую очередь, надо отметить, что такие понятия как, культура восприятия, культура воспроизведения – аспекты, изучаемые в рамках стилистики. Данные термины прямым образом обращены в художественную литературу. Ведь для правильной интерпретации текста необходимо иметь знания в области стилистики; также, чтобы избежать примитивного, стереотипного мышления и одностороннего истолкования текста. В данной работе сделана попытка изображения взаимодействия стилистики и художественной литературы в виде диалога.

Надо отметить, что каждый грамотный писатель должен быть ознакомлен с основами стилистики, чтобы на должном уровне передать информацию, изложить свои мысли, но и сохранить эмоциональную напряженность и интригу. А во-вторых, и читателю нужно быть осведомленным о тонкостях стилистических приемов, чтобы уловить полноту содержания и размах авторской мысли, дух того времени, той эпохи, в которой он жил и творил. Только при соблюдении этих двух условий, получится равноценный диалог. А связующим звеном в этом диалоге послужит стилистический пласт. В противном случае, автор останется тем недостижимым звеном литературы и его произведение будет трактоваться, интерпретироваться в узких рамках, подтекст произведения не будет замечен, а вовсе может быть, и проигнорирован в силу неосведомленности в области стилистического анализа и восприятия. Другой вопрос заключается в мировосприятии, мироощущении каждого индивида. Автору необходимо воссоздать такую среду, в которой читатель мог бы погрузиться в волну мыслей писателя и отчетливо сравнивать с волной своего восприятия, то есть они должны сосуществовать параллельно. Здесь имеет место быть и время, и место, и цель написания, и настроение, и намерение, и окружение, и его воспитание, традиции. Все это критерии передачи информации. У читателя установлены те же критерии, но только восприятия. И здесь невозможно недооценить роль и значение данных критериев при интерпретации художественного текста. В связи с этим возникает диалог между автором и читателем, влекущий за собой необъемный пласт мышления. Но надо отметить, что диалог между автором и читателем произойдет тогда, и только тогда, когда автор в произведении говорит от своего имени (лица), то есть он сам является основным героем. Но зачастую автор лишь только создает условия, для диалога героя и читателя, то есть он сам лишь поведствует и его не видно в произведении, он остается за сценой. И тогда происходит прямой контакт читателя и героя. Этот диалог может быть на разных уровнях и ипостасях. В первую очередь надо отметить, что восприятие происходит на психологическом и на мыслительном уровнях. Итак, можно выделить следующие связи на данных уровнях:

1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ.

- диалог среды;
- чувственный диалог;
- эмотивный;
- экзальтированный;
- индифферентный;

- диалог культур;
- 2. МЫСЛИТЕЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ.
- информативный диалог;
- временной диалог;
- ментальный диалог.

Данная классификация может реализоваться в художественном произведении только при грамотной передаче информации, с использованием подходящих стилистических структур.

Когда читатель берет в руки произведение и начинает читать, то включается первый уровень (психологический), а именно режим диалога среды. Так, в повести «Старик и море» Э. Хемингуэй сразу вводит читателя в среду, в которой обитает герой, знакомит с деталями его жизненной обстановки, тем самым, создает почву для внутреннего диалога (в данном случае автора и читателя): «*He was an old man who fished alone in a skiff in the Gulf Stream and he had gone eighty-four days now without taking a fish*» – «Старик рыбачил на своей лодке в Гольфстриме. И вот уже восемьдесят четыре дня он ходил в море и не поймал ни одной рыбы». Здесь мы прочувствовали среду, в которой обитает главный герой. Затем идет переход на уровень чувственного диалога: «*In the first forty days the boy had been with him. But after forty days without a fish the boy's parents had told him that the old man was now definitely and finally *salao*, which is the worst form of unlucky, and the boy had gone at their orders in another boat which caught three good fish the first week*» – «Первые сорок дней с ним был мальчик. Но день за днем не приносил улова, и родители сказали мальчику, что старик теперь уже явно *salao*, т.е. «самый что ни на есть невезучий», и велели ходить в море на другой лодке, которая действительно привезла три хорошие рыбы в первую же неделю» [1, электронный ресурс].

Прочитав данный отрывок, читатель невольно представляет образ старика, который повергнут на неудачу. И тут читатель на подсознательном уровне либо проявляет жалость, сострадание, либо ожидает более хорошего продолжения или же остается безразличным к судьбе старика. Безусловно, все зависит и от тактики восприятия читателя, но немаловажную роль играют стилистические приемы, которые автор использовал при описании данного отрывка. Подчеркнутое слово *salao* это есть высшая степень эмоциональной окраски слова неудачник. Посредством данного стилистического приема достигается та напряженность произведения на уровне чувственного диалога. Эмотивное (эмотивность – лат. *emoveo* – возбуждать) восприятие предполагает отклик такими чувствами как сострадание и жалость. Экзальтированное (экзальтация – лат. *exaltatio* – подъем, воодушевление) восприятие предполагает состояние душевного подъема с оттенком восторженности, оживленности, надежды на что-то лучшее, но стоит отметить, это тоже своего рода глубокое психологическое переживание. Индифферентный (от латинского *indifferens* – безразличие) тип предполагает равнодушное, безучастное отношение к эмоциональной сфере героя. Большинство читателей относятся к эмотивному типу.

Понятие диалог культур подразумевает под собой обширный пласт. Сюда относятся те вековые традиции, устои по которым расположился уклад жизни старика, его личная культура и багаж жизненного опыта, который он приобрел и его действительная принадлежность к той или иной культуре. Примеров такого диалога можно процитировать очень много, но следует дать явный пример столкновения культур посредством данного отрывка:

Таблица 1. – Столкновение культур.

<p>Boy: «...<i>When I come back you can tell me about the baseball.</i>»</p> <p>The old man: «<i>The Yankees cannot lose.</i>»</p> <p>Boy: «<i>But I fear the Indians of Cleveland.</i>»</p> <p>The old man: «<i>Have faith in the Yankees my son. Think of the Great DiMaggio.</i>»</p> <p>Boy: «<i>I fear both the Tigers of Detroit and the Indians of Cleveland.</i>»</p> <p>The old man: «<i>Be careful lot you will fear even the Reds of Cincinnati and the White Sox of Chicago.</i>»</p> <p>Boy: «<i>You study it and tell me when I come back.</i>»</p>	<p>Мальчик: «...<i>Когда я вернусь, ты расскажешь мне про бейсбол.</i>»</p> <p>Старик: «<i>Янки не могут проиграть.</i>»</p> <p>Мальчик: «<i>Как бы их не побии кливлендские Индейцы.</i>»</p> <p>Старик: «<i>Не бойся, сынок. Вспомни о великом ДиМаджио.</i>»</p> <p>Мальчик: «<i>Я боюсь не только «Индейцев», но и «Тигров» из Детройта.</i>»</p> <p>Старик: «<i>Ты, чего доброго, скоро будешь бояться и «Краснокожих» из Цинциннати, и чикагских «Белых чулок».</i>»</p> <p>Мальчик: «<i>Почитай газету и расскажи мне, когда я вернусь.</i>»</p>
--	--

Данный отрывок повествует нам те ценности, которые были у старика. Весь смысл его жизни заключался лишь в ловле большой рыбы, достижения «счастья рыбака», но также он отдельно внимание уделял газете, не был равнодушен к бейсбольным командам штата. То есть это проявление культурной реплики в контексте произведения. И читатель, чтобы полностью проинтерпретировать данный отрывок, должен быть осведомленным в части культурных приоритетов человека того времени. Возможно, только посмотрев через призму ценностей можно понять поведение и приоритеты героя.

На мыслительном уровне протекает все само произведение от начала до конца. Доминирующий уровень это информативный диалог читателя с героем, на протяжении всего произведения. Ведь мы каждый раз узнаем что-то новое о жизни героя, об определенных ситуациях, которые с ним случились и определяют специфику его поведения. Временной диалог в данном случае соотносится с временными рамками, то есть в самом начале произведения говорится о весьма не молодом возрасте главного героя, соответственно читателю нужно окунуться в портрет души старика и увидеть, прочувствовать мир глазами старика. Временной диалог применим не только к возрастной разнице героя и читателя, но и реальному времени. Современному человеку нужно окунуться назад в определенное количество лет и дышать той атмосферой эпохи. Специфика ментального диалога заключается в отношении читателя к прочитанному, т.е. его отношение к полученной информации. После прочтения вся информация распределяется в подсознании человека и тем самым формируется отношение: принимает ли он это произведение или же принимает только часть, опровергая, игнорируя или не соглашаясь с другой. Здесь то и важно стилистическое толкование, которое направлено на отстранение изолированного восприятия и предвзятого мнения. Ведь человеку, который рос в другой среде, не понимающему «счастья рыбака», не располагающему такими обыденными для него понятиями, как снасти, гарпун, парус, мешковина и т.д. будет немного трудней воспринимать радости жизни простого старика. Такому читателю трудно воспринимать новое, неожиданное для себя. Он заранее упрощает и огрубляет текст, не может реагировать на новые для себя мысли и чувства попросту не замечает их. Само собой разумеется, что в этом случае чтение обогатить не может и тем самым нарушается самая главная функция литературного произведения. На устранение всех этих трудностей и направлены теория и практика стилистики восприятия [3, с. 316].

Список литературы.

- 1) Интернет-ресурс: Двухязычные книги на английском и русском языках Старик и море Эрнест Хемингуэй <http://www.english.org/resources/bilingual-books/book/25945> (Дата обращения: 26.02.2015).
- 2) Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. М.: Наука. 2002. С. 10-305.
- 3) Бухаркин П.Е. Стилистика. Современный английский язык М.: Флинта. 2002. С. 232-234.

ЛЕКСЕМА «САНДЫК (СУНДУК)» В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Талипова Г.А.

Научный руководитель – доц. Мухарлямова Л.Р.

В современном мире, характеризующемся техническим ростом, развитием информационных технологий и разнообразием инноваций, традиционные национальные бытовые принадлежности, ценности, традиции, обряды постепенно переходят на второй план. Информатизация, с одной стороны, имеет положительное влияние на жизнь и культуру современного общества, общество прогрессирует на мировом рынке благодаря новым разработкам в сфере информационных технологий, однако, в то же время наши духовные ценности теряются, забываются и перестают являться частью культуры. Данная статья, связанная с этой проблемой, посвящена лингвокультурологическому значению слова «сандык (сундук)» в татарском языке, функционированию данной лексемы в паремиологическом фонде и фольклоре татарского языка, а также репрезентации лексемы и понятия «сандык» в других языках.

В толковом словаре Д.Н. Ушакова слову «сундук» дается следующее определение: «это ящик с крышкою на петлях и замком, обычно окованный и со скобами, для хранения вещей» [1, с. 627]. Этимология данного слова происходит от тюркских языков, оно было заимствовано в русский язык

не позднее XV в. Также в некоторых источниках можно встретить, что «сандык/сундук» по своему происхождению является татарским словом [2, с. 532].

В татарской культуре сандык является особой бытовой принадлежностью. По свадебным традициям татарского народа, невеста должна собирать, складывать приданое в этот ящик. Там могут быть подарки родственникам жениха, вышитые самой невестой вещи, например, платки, наволочки, шаль и т.д. Если обратиться к истории сундука, то он также употреблялся во время калыма. Калым (махр) – это выкуп, который уплачивается родителям или родственникам невесты. Эта традиция присутствует не только в культуре татар, но также казахов, тюрков, узбеков, а также других восточных национальностей. К большому сожалению, сегодня этой традиции в татарской культуре практически нет. Обычаи, связанные с «сундуком», совсем не соблюдаются. Даже производство сундуков в Татарстане найти очень тяжело.

В народе слово «сандык/сундук» ассоциируется с золотом, сокровищем, волшебством и т.д. Не зря у татар часто употребляется словосочетание «серле сандык», то в переводе означает «волшебный сундук». Действительно, исходя из народных сказок, мы можем утверждать, что сундук – это какая-то волшебная вещь, полная золотом и драгоценными камнями или хранящая что-то особо ценное. Так, например:

1) *“...үги кыз үзе кайтып житә. Өнә кайткач, сандыкны ачып карый. Ни күзе белән күрсен, сандык эче туп-тулы алтын-көмеш, энҗе-мәрҗән, кыйммәтле ташлар”* – *“Пачерица придя домой, открывает сундук, а в нём полно золота, серебра, жемчуга, разных драгоценных камней”* (Сказка “Үги кыз”/“Пачерица”).

2) *“Ачты сандыкны. Сандыктан болыт шикелле төтен, ә төтен арасынан Гыйфрит килеп чыкты”* – *“Открыл сундук. Из сундука вышел дым, а из дыма появился дьявол”* (Сказка “Балыкчы белән гыйфрит” / “Рыбак и дьявол”).

3) *“Кызның эшләпәсе кырык кат сандык эчендә саклана. Ул кырык кат сандык эчендә кырык кат тартма була. Менә шул кырык кат тартманың иң эчкәре тартмасында саклана ул эшләпә”* – *“Шляпа девушки находится в сундуке, а сам этот сундук хранится за 40 замками, а шляпа хранится в самой дальней из этих коробок”* (Сказка “Өч күгәрчен”/“Три голубя”).

4) Как известно, опыт народа, его верования, обычаи, наблюдения хранятся и передаются из поколения в поколение посредством паремиологического фонда. В пословицах и поговорках выражается народная оценка, народный ум. Она отражает духовный облик народа, стремления и идеалы, суждения о самых разных сторонах жизни. Пословица живет в речи, только в ней емкая пословица приобретает свой конкретный смысл. Исследуя пословичный фонд можно получить полное представление о менталитете, языке, особенностях нации. Для исследователей различных областей наук (лингвокультурология, фольклористика) пословицы и поговорки являются одним из основных объектов изучения. Этим объясняется наше обращение к паремиологическому фонду татарского языка.

В татарском языке есть пословицы с лексемой “сандык”:

1) *“Кеше күңеле – серле сандык”/“Душа человека – загадочный/таинственный сундук”*. Значение данной пословицы заключается в том, что душа у каждого человека индивидуальна, полна разных идей, мыслей и представлений.

2) *“Һәр гаилә – үзе бер серле сандык ул”/“Каждая семья сама по себе загадочная”*. Как и в первом примере, здесь также заложена мысль об индивидуальности, о том, что в каждой семье существуют свои законы, свои традиции.

3) *“Бикле сандыкта жәүһәр ятыр”/“В закрытом сундуке лежит драгоценный камень”*. Интерпретация данной пословицы сводится к тому, что каждый человек несет в себе определенное скрытое начало, как заложено в природе. Для достижения первоначала необходимо заглянуть внутрь и дойти до той самой сакральной точки.

4) *“Берәүнең дә сандыгы буш булмый”/“Сундук у каждого пустым не бывает”*. Данная пословица отмечает, есть у каждого свои проблемы, свои переживания, в каждой человеческой душе есть свои новости, мысли, “свой багаж”.

5) *“Кыз – бишектә, жиһаз сандыкта”/“Девочка – в колыбели, вещи – в сундуке”*. У татар издревле с рождением девочки родители начинали собирать ей приданое.

Таким образом, рассмотрев функционирование слова “сандык” в пословицах и поговорках татарского языка, мы пришли к выводу, что оно используется в речи в значениях “приданое”, “багаж знаний (опыт)”, “душа”, “индивидуальная целостность” и т.д.

В татарском языке слово *сандык* также употребляется в крылатых выражениях, метафорах, эпитетах. Например, “сандык төбендә саклау”/“хранить в сундуке” – это выражение обычно

используется в значении “хранить что-то ценное” или “положить какую-то вещь в сундук и забыть о нем”.

Как известно, в каждом языке есть слова, обозначающие предметы, явления и понятия, существующие в практическом опыте носителей исходного языка, но отсутствующие в культуре носителя переводящего языка и поэтому не имеющие в нем эквивалента. Такие слова именуется *реалиями*. Так, рассматриваемая нами лексема «сандык» не имеет эквивалента при переводе на английский язык. “Сундук” может быть переведен на английский языке как *trunk, chest, box*:

1) «*trunk*» – а) ствол (дерева), пень, туловище; б) кальсоны, доходящие до колен, длинные трусы, плавки; в) арх. стержень колонны; г) железнодорожная, телефонная, телеграфная магистраль; д) анат. главная артерия; е) хобот слона; ж) дорожный сундук, чемодан; з) колчан (ветряной мельницы) [3, с. 857].

2) «*chest*» – а) ящик, сундук; б) казначейство, казна; в) грудная клетка [3, с.145];

3) «*box*» – а) коробка, ящик, табакерка, почтовый ящик; б) ящик под сиденьем кучера; в) театр. ложа; г) стойло; д) маленькое отделение с перегородкой (в харчевне); е) домик (особ. охотничий); ж) рудничная, угольная вагонетка; з) тех. бокса, втулка [3, с. 102].

Причем, часто при переводе употребляется слова *chest, box*. Это можно заметить, например, при переводе романов Ф. Достоевского, творчество которого отличает нередкое использование слова “сундук”:

1) «*Ведь это сундук, а не квартира*» – “This is a box, not a lodging” («Униженные и оскорбленные»).

2) “*Митя встал и перешел с своего стула в угол, к занавеске, прилег на большой накрытый ковром хозяйский сундук и мигом заснул*» – “Mitya got up, moved from his chair to the corner by the curtain, lay down on a large chest covered with a rug, and instantly fell asleep” (“Братья Карамазовы”).

3) “*Наконец ему стало душно и тесно в этой желтой каморке, похожей на шкаф или на сундук*” – “At last he felt cramped and stifled in the little yellow room that was like a cupboard or a box” (“Преступление и наказание”).

Таким образом, мы проанализировали репрезентацию и функционирование лексемы “сандык” в татарской лингвокультуре и можем отметить, что ее употребление неоднозначно, данная лексема не имеет эквивалента в английском языке.

Список литературы.

- 1) Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. М.: изд. АСТ. 2004. 1268 с.
- 2) Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений М.: ООО «ИТИ Технологии». 2003. 944 с.
- 3) Мюллер В.К. Новый англо-русский словарь: ок. 200 000 слов и словосочетаний М.: Рус. яз.– Медиа. 2007. 945 с.

«ТУГАН ТЕЛ» КОРПУСЫНДА ОМОНИМИЯ КҮРЕНЕШЕ

Фазлыева А.Р.

Фәнни җитәкче – доц. Хәкимов Б.Э.

Бүгенге көндә лингвистиканың күп кенә мәсьәләләрен тикшерүдә компьютер технологияләре ярдәмендә төзелгән электрон текст корпуслары актив рәвештә кулланыла. Электрон текстлар корпусы теге яки бу телдәге текстлар жыелмасыннан тора, махсус рәвештә бердәм стандартка китерелә, тамгалана һәм структурага салына. Телнең төрле функциональ, территориаль, хронологик, иҗтимагый һәм башка барлык вариантларын да чагылдырган мондый корпуслар лингвистика өлкәсендәге нәзари тикшеренүләр өчен дә, гамәли эшчәнлек өчен дә кыйммәтле чыганақ, тәфсилле информация-он-эзләү системалары ролен үти [1]. Шундый корпусларга мисал итеп «Туган тел» татар гомумтел корпусын [2] китерергә була. Әлеге корпус, хәзерге татар әдәби теленең лингвистик ресурсы буларак, төрле жанрдагы текстлар тупламыннан гыйбарәт.

Корпуста текстларны эзерләгәндә махсус тамгалау системасы зур әһәмияткә ия. Тамгалау эше татар морфологиясенә ике дәрәжәле моделен куллана торган һәм РС-КИМО кагыйдәләренә нигезләнгән махсус морфологик анализатор ярдәмендә башкарыла. Корпусларда лингвистик тамгалау (лингвистическая разметка) башкару вакытында шартлы тамгалар ярдәмендә һәрбер сүзгә аның морфологик, семантик һәм башка үзлекләре турындагы мәгълүмат беркетелә [1]. Ләкин төрле

сәбәпләр аркасында бу мәгълүматларның лексика, грамматика өлкәләренә караган хаталары очраганга күрә, кайбер мәсьәлэләр барлыкка килә. Шуларның берсе – омонимия күренеше.

Агглютинатив тел булган татар телендә аффикслар даими һәм тотрыклы, шулай да, аларның күпмәгънәле формаларының да очравы мәгълүм. Димәк, бер үк сүз формасы төрле грамматик мәгънәләргә ия булырга мөмкин. Бу күренеш грамматик (морфологик) омонимияне барлыкка китерә.

Функциональ омонимия, шулай ук, татар теленә хас күренеш. Ул формалары, яңгырашлары бер үк, ләкин төрле сүз төркемнәренә караган сүзләрне үз эченә берләштерә [3]. Функциональ омонимия күренеше «Туган тел» корпусы текстларында еш очрый.

Фәнни-тикшеренү эшебезнең максаты – «Туган тел» татар гомумтел корпусында грамматик омонимнарны тикшерү һәм омонимия очраklarын контекст методы ярдәмендә чишү юлларын эзләү.

Омонимияне контекстлар ярдәмендә абсолют төгәллек белән чишү мөмкин түгел. Бу, беренчедән, әлеге күренешнең лексикографик чыганаclarда шактый каршылыклы төс алуы һәм, икенчедән, функциональ омонимиянең катлаулы очраklarының бары зур үсеш алган синтаксик анализ методларын кулланып кына чишелергә мөмкин булуы белән бәйле. Шулай да, чагыштырмача төгәл нәтижеләргә әлеге контекст методын (семантик контекстларны санау методын) кулланып ирешергә мөмкин. Бу метод ярдәмендә омонимияне чишкән очракта омонимнарның максимал дәрәжәдә тулы классификациясен булдыру һәм төрле типтагы омонимнарның грамматик үзенчәлекләрен төгәлләштерү сорала [4].

Эш барышында корпуста очраган мисаллар контекст эчендә безнең төркем тарафыннан тикшерелеп, бирелгән вариантлар арасынан аларның морфологик сыйфатлары сайланылды (сүз төркеме һәм аффикслар).

Мисаллар контекстлары белән Excel форматына күчерелде, безнең тарафтан сайланган морфологик үзенчәлекләре булган мисаллар саналып күрсәтелде. Әлеге статистик мәгълүматларга таянып, һәр сүзформа өчен чагыштырма бәйләнешне күрсәткән аерым диаграмма төзелде. Шунның нигезендә бер омоним мисалында нәтижеләрне барлау, формаль кагыйдәләр чыгару эше башкарылды.

Тикшерелгән мисаллар арасынан махсус тикшерү өчен *соң* сүзгә кергән жөмлөләр алынды. Һәр жөмлөдә аның морфологик үзенчәлеген 5 вариант арасынан сайлап алырга кирәк иде (бәйлек, кисәкчә, рәвеш, шулай ук төгәл җавап бирә алмаган яки тәкдир ителгән вариантлар канәгатьлән-дермәгән очраklar өчен “башкасы” һәм “калдыр” дигән функциональ төймәләр дә бар иде). Диаграмма аша күрсәткәч, сүзгә бәйлек сүз төркеме булып 506 очракта (46%), кисәкчә булып – 534 (48%), рәвеш булып – 48 (4%), “башкасы” – 3 (0,3%), “калдыр” 11 очракта (1%) сайлануы күренде. Нәтижеләрдән күренгәнчә, тикшерелә торган сүзгә типик варианты кисәкчә булып килгән очрагына туры килә.

Без *соң* сүзгә кисәкчә булып килгән очрагын карадык. Моның өчен Excel программасында фильтр ярдәмендә әлеге сүзгә кисәкчә булу очрагын гына калдырдык. Нәтижәдә *соң* сүзгә түбәндәге үзенчәлекләр билгеләнде:

1. **Соң сүзгә гадәттә сорау жөмлөләрдә очрый.**

2. **Әлеге сүз күбесенчә хәбәрдән соң килә:** 1) *Хуш, ә шушы яхшы урынга мине юнәлдергән, миңа шундый зур изгелек эшләгән кешеләр кемнәр иде соң?* 2) *Әмма ничаклы тырышсам да бик мөһим бер нәрсәне исемә төшерә алмыйм: күпме хезмәт хакы алдым соң мин?* 3) *Нишләргә соң, егетләр?* 4) *Хуш, ничек таптым соң мин ул әдәбият дөнъясының ишеген?*

3. **Хәбәрләр төрле формада булырга мөмкин. Шулай ук -мы/-ме, -мыни/-мени кушымчалы формалар аеруча күп очрады:** 1) *Әй Гөләндәм, гөл сабагы, җыр геройларының берсе син үзең түгелмени соң?* 2) *Алайса утны үзе төртеп киткән булып чыга түгелме соң?*

4. **Алмашлыктан соң да килә ала (сорау һәм зат алмашлыктары):** 1) *Ходаем, ни булды соң миңа, ничек соң мин шулай.* 2) *Алайса нишләп соң апаларың бала табалар синнән?* 3) *Син соң аңламаганга гына салышасыңмы, әллә чыннан да аңламыйсыңмы берни дә?* 4) *Зөфәр, берәз көтеп, сорап куйды: – Син үзең соң күпме өмет иткән идең?*

Сүзформаның тойгылы жөмлөләрдә дә очравы күзәтелә.

1. **Жөмлә башында килү очраklarы да теркәлдә:** – *Соң инде белгән өстенә сорамасаң. Беркавым баргач, борылып: – Соң, укы инде, – диде.*

2. **Хәбәр + да/дә/та/тә кисәкчәләреннән соң да килә ала:** *Рәшидә, ихтыярысыз елмаеп, Зөфәргә бармак янап алды: – Һай, хәйләкәр дә соң үзең!*

Шул рәвешле без «Туган тел» корпусында *соң* сүзформасының, кисәкчә сүз төркеме булып килгән очракта, жөмлөләрнең һәркайсында нинди морфологик үзенчәлекләргә ия булганлыгын

ачыкларга тырыштык. Билгелэнгән гипотезаларның дөреслеген дәлилләү өчен без аерып алган пунктларның төгәллеген тикшерергә кирәк. Моңа ирешү өчен башта бирелгән 534 жөмлө арасында сорау һәм тойгылы жөмлөләрнең саны табылды. Аларның саны 485 (90%). Шулар арасында сорау жөмлөләр саны – 444 (83%). Чагыштырма статистика өчен, *соң* сүзенең кисәкчә булып килмәгән очракларында да (бәйлек, “башкасы”, “калдыр”) сорау жөмлөләр өлеше саналды (40 жөмлө – 7%). Димәк, *соң* сүзенең кисәкчә сүз төркеме буларак күбрәк очравы ачыкланды. Моны раслау түбәндәгечә башкарылды:

- а) контексттагы барлык сорау жөмлөләр арасынан *соң* сүзенең кисәкчә булып килү ихтималлыгы табылды – 92%;
- б) контексттагы барлык сорау жөмлөләр арасынан *соң* сүзенең башка сүз төркемнәре булып килү ихтималлыгы табылды – 8%
- с) ике очрак та үзара чагыштырылды: 92% (кисәкчә) > 8% (башка сүз төркемнәре).

Тикшерелә торган сүзнең хәбәрдән соң килү ихтималлыгы шактый зур булуы ачыкланды – 96% (512 очрак). 96 жөмлөдә (18%) *соң* сүз алмашлыктан соң килгән. Жөмлө башында килү очраклары бик аз – 9 тапкыр гына очрады (2%). Әлеге сүзнең хәбәр + *да/дә/та/тә* кисәкчәләреннән соң килү очраклары, шулай ук, күп булмады – 16 жөмлө (3%).

Статистик мәгълүматлардан күренгәнчә, *соң* сүзенең сорау жөмлөләрдә һәм хәбәрдән соң кулланылу ихтималлыгы зур. Бу әлеге гипотезаларны төгәлрәк тикшереп гамәлгә кертәп була дигән сүз.

Шулай итеп, бирелгән кагыйдәләр ярдәмендә бу сүзформаның теге яки бу очракта нинди мәгънәгә ия булуын, кайсы морфологик үзгәрешләреннән ничек кулланылу ихтималлыгын күрсәтәп була. Димәк, автоматик рәвештә эшләүче морфологик тамгалауга омоним сүзгә хас аерым закончалыклар кертәп, корпуста функциональ омонимиянең һәр тибы өчен гомумиләштерелгән аерым бер тәртипкә салынган кагыйдәләр җыелмасын теркәү мөмкинлеге туа.

Әдәбият исемлеге.

- 1) Сулейманов Д.Ш., Хакимов Б.Ә., Гильмуллин Р.А. Корпус татарского языка: концептуальные и лингвистические аспекты // Вестник ТГПУ. 2011. №4 (26). С. 211-216.
- 2) Интернет-ресурс: Корпус татарского языка <http://tatcorp.antat.ru/corpus/disambiguation/> (Дата обращения: 12.02.2015).
- 3) Бабайцева В.В. Переходные конструкции в синтаксисе. Воронеж: Центрально-Черноземное книжное издательство. 1967. 392 с.
- 4) Зинькина Ю.В., Пяткин Н.В., Невзорова О.А. Разрешение функциональной омонимии в русском языке на основе контекстных правил // Труды межд. конф. Диалог' 2005. М.: Наука, 2005. С.198–202.
- 5) Хисамова Ф.М. Татар теле морфологиясе: Югары уку йортлары өчен дәреслек. Казан: Мәгариф. 2006. 335 б.
- 6) Зияева Р.А. Абдрахманова Г.Г. Татар теленең аңлатмалы сүзлеге. Өч томда. I, II, III том. Казан: Татарстан китап нәшрияты. 1977. 476 б.
- 7) Хәкимов Б.Ә. Татар тел белемендә корпус технологияләрен куллану мөмкинлекләре // Сохранение и развитие родных языков в условиях многонационального государства: II Международная научно-практическая конференция, труды и материалы. Казань. 2009. С. 331-333.

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СКАЗКИ А. МИЛНА «ВИНИ-ПУХ И ВСЕ, ВСЕ, ВСЕ»

Файзрахманова Ч.С.

Научный руководитель – доц. Сибгаева Ф.Р.

Приемы перевода используются для преодоления переводческих трудностей с целью обеспечения успешной коммуникации.

У каждого функционального стиля имеются свои особенности перевода, как лексические, так и грамматические.

Лексические особенности перевода

В сказке А. Милна «Вини-Пух и все, все, все» дается ряд имен собственных. Рассмотрим их переводы и проанализируем имена персонажей.

По-английски между именем Вини и прозвищем Пух идёт артикль the, как это обычно в прозвищах. В английском языке «h» в имени Pooh не произносится, это имя рифмуется постоянно с who или do. В пересказе Заходера имя Пуха пишется, как и в оригинале Милна, через дефис: Вини-Пух.

Если рассмотреть перевод Н. Валитовой, то здесь так же имя Winnie-the-Pooh переводится с дефисов, как Винни-Пух (с двумя «нн»). Eeuge A. Милна переводится как Иа-Иа, так же как и в переводе Заходера. Н. Валитова при переводе с русского на татарский, стремится передать имена собственные в соответствии с названиями животных, такие как Ябалак, Көңгерә. Имена Кролик и Крошка Ру переводит на татарский с уменьшительно-ласкательной формой, как Куянкай и Бәләкәч Ру.

Далее обратимся к грамматическим особенностям перевода сказки А. Милна «Вини-Пух и все, все, все».

Глаголы как слова, играют важную роль в построении правильной литературной речи. Среди различных форм глаголов особого внимания заслуживают глаголы прошедшего времени и изъявительного наклонения (хикәя фигыльләр) и причастия (сыйфат фигыльләр).

Рассмотрим несколько примеров передачи и особенности глаголов перевода на русский и татарский языки.

Пример 3.

Милн: he thought another long time, and said...

Заходер: он ещё подумал-подумал и сказал про себя...

Валитова: ул тагын бер аз уйланып утырган да эченән генә...

В переводе Заходера мы видим глагол прошедшего времени повторяющегося действия. В переводе же Валитовой, можно выделить глагол неопределенного прошедшего времени изъявительного наклонения с аффиксом –ган (утырган). Эта форма глагола употребляется тогда, когда говорящий или пишущий сообщает о процессе, ссылаясь на кого-либо, на что-либо, но не участвуя в нем и не видя его сам.

В процессе работы над лексико-грамматическими особенностями переводов Б. Заходера и Н. Валитовой сказки А. Милна «Вини-Пух», мы проанализировали и сравнили текст оригинала с его переводами и пришли к следующим выводам:

- авторы переводов придерживаются различных стилей: Б. Заходер воспроизводит «детский» стиль, его простоту и непосредственность, так же Н. Валитова соблюдая национальные особенности предлагает свой вариант перевода;
- для достижения этой цели, авторы переводов используют различные языковые средства.
- при переводе Б. Заходер и Н. Валитова используют различные лексико-грамматические приемы, такие как прием добавления, расчленения и другие.

ПЕРЕДАЧА РЕАЛИЙ В СКАЗКЕ БРАТЬЕВ ГРИММ «ROTKÄRRCHEN» НА РУССКИЙ И ТАТАРСКИЙ ЯЗЫК

Фарсыева Г.З.

Научный руководитель – проф. Юсупова А.Ш.

Темой данной исследовательской работы являются языковые реалии и способы их перевода. Эта проблема является одной из наиболее спорных в переводоведении. Целью данной работы является реалий как лингвистических единиц и обзор основных способов их перевода. Для решения поставленной задачи в работе представлена классификация реалий по различным признакам, а также основные способы их передачи в язык перевода. Материалом исследовательской работы является наиболее популярная сказка братьев Grimm «Rotkäppchen» и ее переводы на русский «Красная шапочка» и на татарский язык «Кызыл калфак». Вопрос о переводах сказок братьев Grimm на русский и на татарский язык специально никем не исследован. Перевод К. Фассахова и Г. Петникова являются прямыми: с немецкого на татарский и с немецкого на русский язык. То есть, надо учитывать тот момент, что переводы не являются посредническими.

Перевод с использованием кальки встречается, в основном, при передаче имен собственных. Как правило, языковые единицы, подлежащие переводу с использованием данного приема транскрибируются или транслитерируются.

Так, при передаче на русский язык слово «Rotkäppchen» переводчик (Г. Петников) использовал как «Красная шапочка»: «...то прозвали её Красной Шапочкой...», а К. Фасахов передает как «Кызыл калфак»: «...шуңа күрә кызыны «Кызыл калфак», дип йөртә башлаганнар...».

Обратимся к словарям, для того чтобы узнать, насколько оправдана в тексте прием кальки:

- *Das Käppchen* – в буквальном переводе «колпак, колпачок» (от тюр. Kalpak – высокая шапка) Конусообразный или овальный головной убор. Служащий для различных целей [10].

- *Шапочка* – уменьшительно-ласкательная форма от шапка – головной убор, преимущ. теплый, мягкий [9].

- *Калфак*– иск.этно.Сэйлән яки энже б-н чигелеп, бәрхеттән тегелгән, маңгай турысына киелә торган хатын-кыз баш киеме [9].

Уподобляющий перевод основан на подборе функционального эквивалента, который вызывает у читателя перевода те же ассоциации, что и у читателя оригинала.

В переводе сказки братьев Grimm «Rotkäppchen» заимствованная в русский язык реалия «der Kuchen», которая толкуется в словарях как «пирог, пирожное» передана на русский как «пирог», а на татарский как «бөккән» (*Бөккән* – Эченә (ит, бәрәңге, ярма, һ.б.) салып, кыстырып пешерелгән камыр ашамлыгы [9]).

Употребление такого эквивалента К.Фасаховым вполне оправдано, так как переводчик в данном случае полагается на ассоциации, которые вызывает у читателя упоминание о пироге, на известный уже как стереотип.

Так, немецкое понятие «das Wein» (вино) переведено на татарский язык с использованием приближенного соответствия «ширбәт»: а) «Жиләк-жимештән эзерләнгән татлы су. б) Жимешкә, кофе, шикәр һәм шоколадка чикләвек төше кушып эзерләнгән татлы ашамлык. в) Чәчәк балы. г) Жиләк-жимеш кушып ясалган исерткеч эчемлек, кызыл аракаы [9].

Фраза на немецком «...Es wunderte sich, dass die Tür aufstand, und wie es in die Stube trat, so kam es ihm so seltsam darin vor, dass es dachte: Ei, *du mein Gott*, wie ängstlich wird mir's heute zumut, und bin sonst so gerne bei der Großmutter!

в переведено на русский язык как «...Она удивилась, что дверь настежь открыта, а когда вошла в комнату, все показалось ей таким странным, и она подумала: *Ах, боже мой*, как мне нынче тут не страшно, а ведь бывало у бабушки с такою охотой!...» и конечно же на татарский язык как: «...Әбисе өенә килеп житсә, шаккаткан кызыка: ишеге шар ачык, ди, өй эче дә ничектер сәер тоелган. «*Йа, хода*, – дигән кызыкай эченнән генә, – нишләптер бик шомлы эле бүген монда, башка чакларда бик күңелле була торган иде».

Этот прием является наиболее удачным, поскольку он учитывает необходимость ориентирования текста на читателя. Сказка, рассчитанная, главным образом, на детей, не должна быть перегружена языковыми единицами, значение которых оставалось бы за пределами восприятия читателя. В данном произведении смысловое содержание реалий выступает на первый план, вследствие чего необходимо обеспечить предельную ясность текста перевода и его доступность читателю.

Как разновидность уподобляющего такой перевод употребляется также довольно часто. Использование данного приема, как было сказано выше, опирается на контекст, который определяет выбор переводчиком того или иного эквивалента.

Для иллюстрации данного приема можно привести перевод начала немецкой сказки «Es war einmal ein kleines süßes Mädchen...» на русский: «Жила-была маленькая, милая девочка...» и на татарский язык: «Әүвәл-әүвәл заманла ягымлы гына, сөйкемле генә бер кыз яшәгән, ди...».

В соответствии с выбранным приемом переводчик заменяет традиционное немецкое начало сказки на русский и татарский язык, опираясь на фольклорные традиции и учитывая мотив сказочного жанра.

Применение данного приема нельзя назвать переводом в полном смысле, поскольку оно ведет к подмене колорита реалии, вследствие чего может возникнуть нежелательный (порой комичный) эффект и несоответствие реалии общему фону текста. Но в нашем примере переводчики подобрали удачный вариант (особенно в случае татарского текста) для перевода и смогли избежать от таких неудачных последствий.

Например, вот этот отрывок «... Finde ich dich hier, du *alter Sünder* ...» на русском звучит так: «...А-а! Вот ты где, *старый греховодник!*...», а на татарском переводе следующим образом: «...Ә-һә-ә, эләктеңме, *явыз жан*...» Таким образом, К. Фасахов сумел подобрать лучший вариант для передачи данного обращения.

Опущение реалии в большей степени можно отнести не к способам перевода реалии (перевод как таковой в данном случае отсутствует), а к возможным приемам обращения с реалиями при переводе содержащих их текстов.

Так, в оригинале сказки есть такой момент: «*Noch eine gute Viertelstunde weiter im Wald, unter den drei großen Eichbäumen, da steht ihr Haus, unten sind die Nusshecken, das wirst du ja wissen,*» sagte Rotkäppchen...».

В переводе романа на русский язык упоминание этого момента сохраняется:

«... – Да вон там, чуть подальше в лесу, надо еще с четверть часа пройт; под тремя большими дубами стоит ее домик, а пониже густоц орешник, – ты-то, пожалуй, знаешь, – сказала Красная Шапочка...», а на татарском варианте перевода отсутствует: «... – Шушы урман юлы белән тагын бер аз баргач, өч биек имән янына килеп чыгасың. Әбиемнең өе шул имәннәр уртасында. Мөгаен, үзең дә беләсеңдер эле ул жирне, - дип, кызыккай барсын да сөйләп биргән, ди...», Реалия, а соответственно иприсущий ей колорит, были опущены переводчиком, однако, следует заметить, что ссылка на этот момент в тексте перевода сохранены. Данный пример относится к случаям, когда «...обозначаемые реалиями понятия являются предметом сообщения и поэтому не могут быть опущены»[3, б. 10].

Анализ сказки братьев Гримм «*Rotkäppchen*», показал, что переводчики прибегают к самым разнообразным способам работы с реалиями, что указывает на наличие субъективного фактора в решении данной проблемы.

Необходимо также отметить, что рассмотрение вопроса о способах перевода реалий на основе сопоставления словарного состава только трех языков (немецкого, русского, татарского) значительно сужает рамки проблемы. Хотя основной «набор» приемов остается более или менее постоянным, отдельные моменты будут варьироваться от языка к языку. Чтобы перевод затронул читателя и в то же время сохранился оригинальный смысл, переводчик должен понять концепцию сказки. К. Фасахов и Г. Петников с своих переводах всегда находят нужные и, самое главное, подходящие варианты, что делает их ближе к татарскому и русскому читателю, при этом расхождения с оригинальным смыслом совсем незначительны. К.Фасахов пишет в предисловии к сборнику: «Обороты речи, устойчивые выражения, пословицы и поговорки, которые невозможно было перевести дословно, были заменены подходящими по смыслу пословицами, оборотами речи татарского языка» [3, б. 6].

Безусловно, при выборе способа перевода большую роль играет не только замысел автора текста, но и точка зрения автора перевода.

Переводчик выбирает тот или иной прием, полагаясь на свой переводческий инстинкт, опираясь на полученные знания и накопленный в процессе работы опыт, поэтому окончательное слово, независимо от теоретических исследований в большинстве случаев остается переводчиком-практиком.

Список литературы.

- 1) Братья Гримм. Сказки. Пересказ А. Введенского под редакцией С. Маршака. СПб: Лицей. 1992. 160 с.
- 2) Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. / Монография. М.: Высшая школа. 1986. 384 с.
- 3) Казакова Т.А. Практические основы перевода. СПб. Союз. 2002. 319 с.
- 4) Комиссаров В.Н. Слово о переводе. М.: Международные отношения. 1973. 245 с.
- 5) Комиссаров В.Н. Теория перевода. М.: ВШ. 1990. 251 с.
- 6) Латышев Л.К. Технология перевода. М.: НВИ–Тезаурус. 2000. 287 с.
- 7) *Mein grosses Märchenbuch*. Redaktion: Laura Cosnici. Bearbeitung: Manuela Eder, Neuauflage, 2000. Verlag Kaiser. 178 p.
- 8) Мукатдесова Ч.Р., Юсупова А.Ш. Особенности перевода сказок братьев Гримм на татарский язык. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2013. № 8. Ч.1. С. 216-219.
- 9) Татар теленең аңлатмалы сүзлеге. Казан: Татарстан китап нәшрияты. 1979. 726 б.
- 10) Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: ООО «ИТИ Технологии». 2003. 944 с.
- 11) Федоров А.В. Введение в теорию перевода. М.: Издательство литературы на иностранных языках. 1958. 376 с.
- 12) Федоров А.В. Основы общей теории перевода. М.: Высшая школа. 1983. 303 с.

Фэйзуллин, Ренат Харис, Тэлгать Галиуллин, Рашат Низами, Сәйдә Зыялы һ.б. да катнаша. “Бүгенге поэзия турында сөйләшү” дигән исем астында дөнья күргән мәкаләләр татар шигъриятен төрле яклап анализлауга, объектив бәя бирүгә дөгъва итә. “Казан утлары” журналы битләрендә барган бу фикер алышуларда тәҗрибәле тәнкыйтьчеләр белән беррәттән яшь буын да актив катнашып килгән булуына игътибар итәбез.

Һәр чор әдәби тәнкыйтенең үз үзенчәлекләре, уңышлы һәм кимчелекле яклары бар. Без сүз алып барган 1970-1980 нче еллар татар әдәби тәнкыйтенең бер матур ягы – ул балалар әдәбияты мәсьәләләрен күтәргән тәнкыйди язмалар. Шулар арасынан Шәүкәт Галиевнең “Гражданин нәни буламы, яки 437 сорауга җавап турында” [2, б. 136-143] исемле мәкаләсе аеруча игътибарны җәлеп итте.

Өлеге күзәтү мәкаләсе балалар шигъриятенең торышын тикшерүгә багышланган һәм, әйтергә кирәк, ул үзе дә балалар өчен атап язылган кебек, жиңел, аңлаешлы телдә тәкъдим ителгән. Мәкалә авторы балаларга багышланган эсәрләрнең юмор хисе белән сугарылуы эһәмиятле булуы искәртә. “Әлбәттә, кызык өчен кызык язу турында сүз бармый. Баланы җәлеп иткән, аның күңелен яулап алган шаян сүз эчендә рухи витамин булсын”. Бу уңайдан язма авторы Х.Туфаннның “Юкмыш бабай малае”, И.Юзеевның “Пони малае нәни жирәнкәй” эсәрләрен, З. Туфайлова шигърьләрен үрнәк дип атый.

Ш.Галиев күтәргән мәгълүм мәсьәләләренә кайберләре Роберт Миңнуллинның 1978 елда журнал битләрендә дөнья күргән “Киләчәк буын хакына (Бүгенге балалар әдәбияты турында уйландулар)” [3, б. 153–160] мәкаләсендә дә яңгыраш таба. Өлеге күзәтү мәкаләләрендә чагылыш тапкан мәсьәләләренә һәрберсе бүгенге көн өчен дә актуаль. Үткән, аңлаешлы тел ярдәмендә җиткерелгән өлеге фикерләр үз вакытында җәмәгәтьчелек һәм шагыйрьләр күңеленә барып ирешкәндер дип ышанасы килә. Әмма нигездә балалар әдәбияты темасын әдәби тәнкыйтьтә күтәрүчеләр шагыйрьләр үзләре, профессиональ тәнкыйтьчеләрнең өлеге теманы яктырткан язмалары бу чорда күренми. Киләчәк укучының зөвыгын яшь вакыттан ук тәрбияләү мөһимлеген аңлаган хәлдә, бу мәсьәләгә карата тәнкыйтьнең дә җитди карашын күрәсе килә.

“Әдәби тәнкыйть” рубрикасы язмаларынан китап күзәтүгә багышланган мәкаләләргә күчкән. “Китап күзәтү” рубрикасында дөнья күргән мәкаләләр яңа басылып чыккан җыентык, басмалар турында хәбәр бирәләр, эчтәлеге белән таныштырып, уңай һәм кимчелекле якларын күрсәтүне максат итеп куялар.

Без игътибар юнәлткән мәкаләнең авторы Ф. Миңнуллин. Аның язмасы күзәтү рецензиясе жанрында язылган һәм “КамАЗ китаплары” дип атала [4, б. 172-182]. Өлеге тема бу елларда иң актуаль булганнарынан беренчеседер дисәк тә ялгышмабыз. Ф.Миңнуллин мәкаләсен “КамАЗ – дөнья халкының игътибар үзегендә,” – дип башлый. Өлеге гигант автомобиль комплексы төзелеш башлануыга нибары берничә ел үтте, ә инде язучыларыбыз өлеге зур төзелеш темасын күтәргән эсәрләрен укучыга күптән тәкъдим итеп өлгерделәр, - дип яза ул. Өлеге мәкаләдән күренгәнчә, КамАЗ турында татарлар гына түгел, рус әдәбияты вәкилләре дә бик теләп язалар. Ф. Миңнуллин күләме ягыннан әллә ни зур булмаган мәкаләсендә унбиштән артык җыентыкка бәя биреп, эчтәлекләре белән таныштыра. КамАЗ темасына багышланган җыентыкларда урын алган эсәрләргә анализны бер мәкаләгә туплап бирү, өлеге темага багышланган эсәрләрен күплеген һәм үз чоры өчен актуальлеген дә күрсәтә.

1970 нче елларда әдәбиятта берникадәр хөрлек күзәтелә башлавын эшнен алдагы өлешләрендә асызыклаган идея, бу нисбәттән караганда журнал битләрендә дөнья күргән тагын бер мәкалә кызыклы. Күзәтүләребезнең алдагы өлешендә өйрәнелгән “Казан утлары” журналында 1960-1970 елларда дөнья күргән әдәби тәнкыйть язмаларында Ә.Еники эсәрләре хакында әдәбият белгече Ф. Хатиповның мәгънәле мәкаләләренә игътибар иткән идея. Аннан кала бу чор әдәби тәнкыйтендә Ә. Еники эсәрләренең кыйммәтен аңлап бәяләгән мәкаләләр очрамады. Тәнкыйтьчеләр ул чорда эсәрләренә анализлауда формаль караштан читләшә алмадылар. 1975 елда “Казан утлары”нда басылып чыккан Григорий Куклусның “Әмирхан Еникиның күптөрле геройлары” дип исемләнгән рецензиясе [5, б. 179-181] бу юнәлештә азмы-күпме алга китешне билгеләүче фактор булып тора. Өлеге язма әдипнең “Тауларга карап” дип аталган җыентыгына багышлап язылган. Мәкалә авторы язучы ижатын үзенчәлекле, халыкчан, тирән психологизмга, зур эмоциональ тәэсир көченә ия дип бәяли. Ә.Еники “...милли көнкүрешне һәм гореф-гадәтләренә бөтен нечкәлекләре белән бирә ала, үз халкы, туган теле һәм аның җыры белән горурлана белә. Аның эсәрләрендә яңгыраган горурлык хисенә милли чикләнгәнлек, тәкәбберлек ят, ул совет кешеләренең гомум горурлык хисе белән органик төстә бергә кушыла”, – дип яза Г.Куклус. Әлбәттә, монда да халыкның яшәү рәвеше, гореф-гадәтләренә тирәнтен белеп татар телендә эсәр язылуы турындагы фикер үзе үк тәнкыйтькә очравы

мөмкинлеген искә алып, мәкалә авторы алдан ук бу эйберләрнең милли чикләнүлек түгел, ул “совет кешеләренең гомум горурлык хисе белән органик төстә бергә кушыла” дип шәрехләп үтергә мәжбур була.

“Китап күзәтү” рубрикасы белән берлектә юбилейлар уңаеннан тәкъдим ителгән мәкаләләр дә игътибарга лаек.

Т. Галиуллинның “Сүз кушасы килә талларга... (Х.Туфан ижатында табигать сурәтенең эволюциясе)” дип аталган язмасы [6, б. 111-118] олуг шагыйрьнең 70 яшьлек юбилее уңаеннан укучыга тәкъдим ителгән. Мәкалә авторы бу турыда “...кабул ителгән тәртипләрдән беркадәр чигенеп, тардицион юбилей мәкаләсе урынына, укучыга Туфан ижатының бик әһәмиятле бер проблемасына багышланган тикшерү тәкъдим итәргә булдык”,– дип белдерә. Әлеге юбилей мәкаләсе, гадәттә мондый характердагы язмаларда булганча, язучы, шагыйрь хакында биографик мәгълуматлар бирү юлыннан китми, ижатына, аның аерым аспектына багышланган булуы белән башка юбилей мәкаләләреннән аерылып тора.

1970-1980 еллар “Казан утлары” журналы битләрендә без атаган өч рубрикадан тыш “Кечкенә рецензияләр” рубрикасы да яшәп килә. Бу рубрикада урнаштырылган язмалар күләме ягыннан бик кечкенә һәм аларның авторлары да күрсәтелмгән. Алар теге яисә бу жыентык чыгуы турында хәбәр бирү ролен үти, монда эсәренә кыскача эчтәлегә, бик тирән керми, генә уңышлы һәм кимчелекле яклары турында хәбәр ителә. Мисал итеп берничә язманы атап үтик: В.Нуруллинның “Төкле аягың белән”, Х.Сарьянның “Күңел моңнары” дип аталган хикәяләре, Ф.Шәфигуллинның “Гашыйк”, Г.Афзал “Илле адым” шигырьләр жыентыклары турындагы рецензияләр [7, б. 169-171] шундый характерда. Әлбәттә, бүгенге көн кебек интернет заманасы булмаган вакытта журналының укучыларны яңа гына дөнья күргән китап белән таныштыра баруы зур әһәмияткә ия.

1970-1980 еллар “Казан утлары” журналындагы татар әдәби тәнкыйтен өйрәнәп чыкканнан соң, сүзсезне йомгаклап, түбәндәге нәтижеләргә килергә мөмкин. Бу елларда әдәби тәнкыйть шактый жанлана, яңа бер үсеш юлына чыгу омтылышы барлыкка килә. Формаль карашлардан тулысынча котылып бетмәгән хәлдә дә, аерым эсәрләргә хакыйкый бәя бирү күзәтелә. Тәнкыйди язма авторларының хәзерге прозаның гомум торышын, үсеш тенденцияләрен һәм кыенлыкларын чагылдырган, аерым язучылар ижатына, аларның сәнгатьчә эзләнүләрен һәм табышларын ачыклауга багышланган күпсанлы мәкаләләре дөнья күрә. Балалар әдәбиятына караган язмаларның эчтәлегә байый, моңа аерым авторлар турында язудан тыш, гомумән татар балалар әдәбияты үсешен күзәтү аркылы ирешелә. Драматургия, театр турындагы язмалар сан ягыннан әдәби тәнкыйтьнең бик аз өлешен тәшкит иткән хәлдә, басылган мәкаләләр сыйфат дәрәжәсеннән караганда фикерле, аналитик характерда дип әйтергә мөмкинлек бар.

КПСС Үзәк комитетының 1972 елда кабул ителгән “Әдәбият-сәнгать тәнкыйте турында”гы карары, беренчедән, бөтен әдәби процессның, шул исәптән тәнкыйтьнең дә партия житәкчелегә күзәтүе астында булуын тагын бер кат раслый; икенчедән, тәнкыйтьчеләргә, үзләрен шул халәттә икәнлеген онытмаган хәлдә, әдәби тәнкыйть үсешен активлаштырырга кирәклекне искәртә. Шул рәвешле, 1970-1980 еллар татар әдәби тәнкыйте гомумән татар әдәби тәнкыйте тарихында аерым бер урын тота һәм үз фикере, үсешкә омтылышы белән башка чорлардан аерылып тора.

Әдәбият исемлеге.

- 1) Мостафин Р. Традицияләргә үстерик, тирәнәйтк (Татар прозасында хезмәт кешесе) / Казан утлары. 1971. № 10. Б. 139-147.
- 2) Галиев Ш. Гражданин нәни буламы, яки 437 сорауга җавап турында / Казан утлары. 1970. № 9. Б. 136-143.
- 3) Миңнуллин Р. Киләчәк буын хакына (Бүгенге балалар әдәбияты турында уйланулар) / Казан утлары. 1978. № 11. Б. 153-160.
- 4) Миңнуллин Ф. КамАЗ китаплары / Казан утлары. 1975. № 4. 172-182 б.
- 5) Куклус Г. Әмирхан Еникиның күптөрле геройлары / Казан утлары. 1975. №7. Б.179–181.
- 6) Галиуллин Т. Сүз кушасы килә талларга. (Х.Туфан ижатында табигать сурәтенең эволюциясе) / Казан утлары. 1970. №12. Б.111–118.
- 7) Кечкенә рецензияләр / Казан утлары. 1970. № 6. Б. 169-171.
- 8) Гыйлажев Т.Ш. Рецензияләрдән тәгъзияләргә: XX йөз башы татар әдәби тәнкыйте. Казан: Татар. кит. нәшр. 2008. 254 б.
- 9) Заһидуллина Д.Ф. Татар әдәбияты: Теория. Тарих / Заһидуллина Д.Ф., Закиржанов Ә.М., Гыйлажев Т.Ш., Йосыпова Н.М. Тулыл. 2 нче басма. Казан: Мәгариф. 2006. 319 б.

10) Эдәбият белеме: Терминнар һәм төшенчәләр сүзлегә / Фәнни ред. Т.Н. Галиуллин, Д.Ф. Заһидуллина; сүз башы авт. Т.Н. Галиуллин. Казан: Мәгариф. 2007. Б. 32-34.

РЕАЛИИ В ЯЗЫКАХ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА

Хабибуллина Д.Г.

Научный руководитель – доц. Аиранова А.Х.

На сегодняшний день большое внимание уделяется лингвистике, её развитие приобрело необратимый характер. С каждым днём языкознание обогащается новыми концепциями, расширяется диапазон исследований в области языкознания. Изучение любой науки прежде всего, требует новых самостоятельных методик.

При сопоставлении языков и культур выделяются совпадающие и несовпадающие элементы. Язык – это прежде всего компонент культуры, в целом он относится к несовпадающим элементам. *Реалии* – это культура, особенности нации, обычаи, обряды, которые сложились на протяжении определённого времени и передаются из поколения в поколение. Как правило реалии не имеют лексических эквивалентов в других языках. Само слово «реалия» – произошло от латинского прилагательного среднего рода множественного числа, что обозначает вещественный, действительный, со временем слово было заимствовано в русский язык как существительное. Реалии в основном возникают в результате народного словотворчества [1].

В реалиях мы отчётливо наблюдаем близость между языком и культурой, появление новых реалий в материальной и духовной жизни общества ведёт к возникновению реалий в языке, причём время появления новых реалий можно установить достаточно точно, так как лексика чутко реагирует на все изменения общественной жизни [2, с. 341].

К реалиям мы можем отнести названия достопримечательностей, которые известны и за пределами данной местности, имена героев сказок, мифологических существ, названия национальных блюд, которые присуще культуре и национальным особенностям только определённого народа. Перевод и передача реалий довольно сложная задача перед переводоведением и специалистами на сегодняшний день. Для того, чтобы передать ту или иную реалию посредством перевода с русского языка на английский язык, приходится прибегать к пространным описаниям или предлагать собственные неологизмы [3, с. 178].

При переводе реалий происходит адаптация текста к новому получателю, которая является причиной изменений в информации, содержащейся в исходном тексте. Следует отметить, что не всегда представляется возможность сохранить реалию или заменить её эквивалентом в другой культуре. Особенно часто это наблюдается при передаче реальных, конкретных ассоциаций с опосредованным предметом, составляющих специфику лексического значения слова.

Не составляет трудности опознать безэквивалентную лексику при сопоставлении языков, так как именно в ней нагляднее всего мы можем увидеть специфику данного языка и особенность его культуры [4, с. 424].

Отсюда хотелось бы отметить, что реалии присущ определённый колорит, который несёт в себе национальную культуру и историю.

Реалии мы можем рассмотреть, разделив их на пять основных групп:

1. Абсолютные (полные) реалии-слова, встречающиеся только в одной культуре, в одном языке. Как пример мы можем рассмотреть имена собственные (в особенности географические названия, названия фирм, праздников, национальных блюд, обычаев, предметов одежды, сказочных и мифологических персонажей, напитков и т.д.).

2. Частичные реалии-безэквивалентная лексика. Они совпадают лишь частично по значению. Это слова с культурным подтекстом, которые несут в себе фоновую информацию.

3. Структурные реалии-иными словами их называют структурные экзотизмы.

4. Реалии, не имеющие языкового эквивалента, но имеющие понятийный эквивалент.

5. Слова с коннотациями, имеющие эквиваленты.

Классификация реалий:

а) географические реалии: названия объектов физической географии, названия географических объектов, связанных с человеческой деятельностью;

б) этнографические реалии;

с) искусство и культура [6, с. 155-161].

Существует множество способов перевода и передачи реалий, транскрипция, транслитерация, калькирование, новообразование, аналоговый перевод и другие.

1. *Описательный перевод*, когда реалия не имеет аналога в языке, на который её переводят и, следовательно, заменяется её описанием.

Транскрипция, транслитерация, когда слово остаётся без изменений, его транскрибируют/транслитерируют.

2. *Транслитерация* – передача звучания иноязычного слова буквами языка, на который его транслитерируют.

3. *Транскрипция* – передача звуковой формы. Эти приёмы наиболее распространены при переводе названий различных праздников, обычаев и обрядов, имён собственных, географических названий.

4. *Калькирование*, когда переводимое слово или же фразу делят на части и с ними работают отдельно. При этом одну часть могут перевести методом описания, другую транслитерировать, могут быть применены и другие комбинации.

5. *Новообразование*, приём, который часто используется, например, при переводе названий фильмов, песен, книг и т.д.

6. *Аналоговый*, иными словами приближённый перевод, когда для передачи реалии используется слово, лишь частично совпадающее с ней по значению в достаточной мере, для того, чтобы передать представление о понятии, которое эта реалия обозначает.

7. *Синонимический/ дублетный перевод* – выбор синонима/дублета, если в языке имеется несколько равноправных исторически сформировавшихся синонима [7, с. 168-169].

В данной работе были исследованы реалии на материале английской, татарской и узбекской национальной кухни. Национальная кухня, в первую очередь тесно связана с историей, развитием и становлением определённого народа, нации. В процессе исследования было выявлено, что наиболее распространённым на сегодняшний день способом передачи реалий является описательный перевод, когда реалия не имеет аналога в языке, на который её переводят и, следовательно, её обозначение заменяется описанием.

Изучая реалии, мы постигаем самобытность народа, отмечаем национальное своеобразие и особенности, знание и понимание которых ведёт к беспрепятственному межкультурному общению.

Подводя итоги, можем сделать следующие выводы:

– эквивалентность перевода в первую очередь подразумевает сохранение всех видов информации, соответственно, содержательной, смысловой, семантической, стилистической и коммуникативной, содержащейся в тексте оригинала;

– за основные критерии оценки перевода и передачи реалий можем считать передачу смысловой информации и конечно же, сохранение национального и исторического колорита текста.

В заключение следует отметить, что тема перевода реалий со временем будет только расти, так как своими спорными моментами при переводе, реалии привлекают к себе большое внимание переводчиков и лингвистов. Языковые реалии кулинарной тематики представляют определённые сложности при их переводе и передаче. Для достижения эквивалентности при транслировании языковых реалий были выделены следующие способы: описательный перевод, замена реалии – реалией. Тема перевода реалий непосредственно связана с межкультурными коммуникациями, изучением новых культур, познания обычаев и традиций различных народов мира. В процессе исследования, были намечены перспективы изучения и развития данной темы. Для познания своеобразия национальной идентичности народа необходимо изучать язык, культурное наследие народа, отражённое в реалиях. Исходя из этого, следует отметить, что реалии присущ определённый колорит, который несёт в себе национальную культуру и историю. Изучая язык, мы познаём культуру, поскольку язык и культура представляют собой части единого целого-человека.

Список литературы.

- 1) Алексеева И.С. Введение в переводоведение. СПб.: Филологический факультет СПбГУ. М.: Издательский центр «Академия». 2004. 352 с.
- 2) Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе: Международные отношения. М.: 1980. 341 с.
- 3) Казакова Т.А. Практические основы перевода. СПб.: Изд-во Союз. 2001. 78 с.
- 4) Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учебное пособие / М.: Изд-во «ЭТС». 2002. 424 с.

- 5) Левицкая Т.Р. Теория и практика перевода с английского на русский: учеб. пособие. М.: Издательство литературы на иностранных языках. 1963. 125 с.
- 6) Мосиенко Л.В. Лингвокультурологическая проблема классификации реалий // Вестник ОГУ. 11. 2005. С. 155-161.
- 7) Шабанова Ю.Ю., Привалова Ю.В. Проблема перевода слов–реалий // Успехи современного естествознания. М.: Издательский дом «Академия Естествознания». 2012. № 5. С. 168-169.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РЕЛИГИОЗНОЙ ЛЕКСИКИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Г. ТУКАЯ)

Хайруллина А.Д.

Научный руководитель – проф. Юсупова А.Ш.

Реалии, относясь к несопадающим элементам языка, обозначая понятия, чуждые для других культур, всегда представляют в процессе перевода особую сложность. Материалом для данной работы послужили исследования таких известных переводоведов, как Комиссарова В.Н., Влахова С., Флорина С., Федорова А.В. и др. В своих работах они предлагают описательный и сопоставительный методы исследования. С. Влахов и С. Флорин определяют реалии как особую категорию средств выражения, включающую в себя слова и словосочетания, называющие объекты, характерные для жизни, быта, культуры и истории одного народа и чуждые другому. Исследователи отмечают, что при переводе, реалии требуют особого подхода, поскольку не имеют точных соответствий в других языках, будучи носителями национального и исторического колорита [1-3].

Религиозная лексика используется одновременно для описания духовной и материальной культуры. Лексико-семантические системы языков имеют различные национальные своеобразия, поэтому при их переводе могут возникнуть проблемы. Для выявления этих особенностей материалом исследования были выбраны произведения Г. Тукая и их перевод на русский язык, выполненный В. Дунаевой – Валеевой.

В.С. Виноградов предлагает пять наиболее распространенных способов перевода слов-реалий: транскрипция (транслитерация), гипо-гиперонимический, уподобление, перифрастический (описательный), калькирование [4].

В стихотворении «Шиһаб хэзрэт» используется способ транскрипции или транслитерации. Транскрипция – формальное пофонемное воссоздание исходной лексической единицы с помощью фонем переводящего языка, фонетическая имитация исходного слова. Транслитерация – формальное побуквенное воссоздание исходной лексической единицы с помощью алфавита переводящего языка. Например, – *Фэлэн сэләф фэлэн айткән, фэлэн бул, – дип, Жаһил мулла эмер бойрып торган чакта. – Такой-то говорил вот так и делай так! Когда повелевал мулла, невежда сам (транскрипция). Мәғарифкә әүвәл башлап адым салган, Милләт өчен бәһа җитмәс кыйбат хэзрэт – Навстречу просвещенью сделал смелый шаг/Для нации своей бесценный дар – хазрэт (транслитерация). Ул итсә дә хәдис, аятне күп нәкыл. Булып бетми аның гакълы нәкылгә кол – Хотя хадис, аят и брал он в аргумент. Но знал, что в рабском подчиненье пользы нет (транслитерация) [5].*

В стихотворении «Мигъраж» В. Дунаева-Валеева использовала гипо-гиперонимический перевод. Для этого способа перевода характерно установление отношения эквивалентности между словом оригинала, передающим видовое понятие-реалию, и словом в языке перевода, называющим соответствующее родовое понятие, или наоборот: *Нур тоташты җиргә күктән, иңде нурдан бер пырак – Небеса слились с землёю, из сиянья вышел конь. Шаян энем курчакларга тимәсен лә! – Бигрәк монсын изге ләүхелмәхфузга яз! – Пусть брат моих не тронет кукол – Всё напиши мне на роду [5].*

Пырак означает фантастическую лошадь в раю, в переводе используется слово конь, значение реалия более шире. Ләүхелмәхфуз – в религиозной мифологии доска, в которой предначертана судьба человека, в переводе используется слово на роду, что расширяет значение слова.

Следующий способ перевода – уподобление. Уподобляемые слова называют понятия, соподчиненные по отношению к родовому понятию, а не подчиненное и подчиняющее понятия. Например, слова-реалии: Тәгалә – Господь, Ходай – Аллах, Тәңре – Всевышний. В произведении «Сенной базар, или новый Кисекбаш» (Эллә тәүбә капкасы ябылдымы?/Захлопнулись небесные ворота?) переводчик уподобляет тәүбә капкасы и небесные врата.

В. Дунаева-Вәлиева в переводе использует и перифрастический способ (объяснение). В этих случаях соответствия устанавливаются между словом оригинала и словосочетанием перевода,

объясняющим его смысл. Переводы оформляются в виде сносок: *Әурелеп мәгънага, дәнъя сәждә кыйлды* Мәүләгә – творил ему сажьду (поклон). *Булды заһир, белмәделәр жир йөзе мөнкирләре-мункир* (отрицающий). *Сузыла ул ашка, ашыкмый, бик суфиланган булып* – суфийка (суфий, благочестивый аскет). *Мигъраж* – мигражъ (восхождение на небо). *Сөбханалла* – субханалла (формула восхваления, произносимая при восторге). *Кыйбла* – кибла (направление на Мекку) [5].

Наиболее употребляемым способом перевода является транскрипция (транслитерация), так как данный способ позволяет сохранить местный колорит слова, его эмоциональную окраску. Например: Хижаз сәхрасы – Хиджаз, Жиддә – Джидду, Мәккә – Мекка, Санга – Санга. Но на основе проведенного исследования было выявлено, что одной транскрипции недостаточно для осмысления самой реалии, так как реалии – слова, не вошедшие в словарный состав языка, на который делается перевод. Перевод автора на русский язык понятен, адекватен, логичен. Думаева-Валиева пытается оставить реалии на языке оригинала, давая сноску-объяснение. Также употребляется сочетание транскрипции и перифразы, объясняющей суть реалии. Основные трудности передачи реалий при переводе две: отсутствие в языке перевода соответствия из-за отсутствия у носителей этого языка обозначаемого реалией объекта и необходимость, и наряду с предметным значением реалии, передать и колорит - ее национальную и историческую окраску.

Список литературы.

- 1) Комиссаров В.Н. Теория перевода. М.: Высш. шк.. 1990. 253 с.
- 2) Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения. 1986. 416 с.
- 3) Федоров А.В. Основы общей теории перевода. М.: Высшая школа. 1983. 303 с.
- 4) Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) М.: Издательство института общего среднего образования РАО. 2001. 224 с.
- 5) Интернет-ресурс: Габдулла Тукай. www.gabdullatukay.ru (Дата обращения: 15.02.2014).

РЕШЕНИЕ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ ОБРАБОТКИ ДАННЫХ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННЫХ ТАБЛИЦ

Шакирова А.М.

Научный руководитель – ст. преп. Лукоянова М.А.

В условиях современного информационного общества возрастают требования к учителю по применению информационных технологий в своей профессиональной деятельности. Одной из решаемых учителем задач является мониторинг результатов образовательного процесса: проведение различных видов диагностики, применение статистических методов для обработки данных и представление отчетности в графическом виде, который требует значительного количества времени и усилий. Для автоматизации процесса обработки результатов мониторинга используются средства электронных таблиц, например MS Excel.

Однако данная программа не позволяет решать нестандартные задачи, возникающие в работе педагога, с помощью инструментов и стандартных функций ее пользовательского интерфейса. В нашей статье будут представлены решения для двух нестандартных задач, требующих нетривиального подхода:

- 1) Найти средние значения успеваемости каждого ученика в классе. Вычислить среднее значение успеваемости по предмету для всего класса. Сделать гистограмму средних значений успеваемости всех учеников класса по предмету. Провести горизонтальную линию среднего значения успеваемости всего класса по предмету на полученной гистограмме.

- 2) Проанализировать в таблице успеваемости класса все ячейки, найти ячейки с двойками по каждому ученику, посчитать их количество и вывести количество ячеек с двойками с указанием фамилий и имен учеников. Найти в таблице успеваемости класса темы для повторения, соответствующие ячейкам с двойками. Сделать таблицу с рекомендациями для повторения с указанием тем для учеников, получивших двойки.

Исходными данными задач является список класса с оценками, соответствующими темам, за определенный промежуток времени по математике.

Для **определения среднего значения оценок по каждому ученику** используем стандартную функцию «СРЗНАЧ» электронной таблицы и выделяем необходимый диапазон оценок. Затем копи-

руем с помощью автозаполнения данную функцию на последующие строки с остальными учениками. Таким образом, мы получаем средние значения оценок для каждого ученика (рисунок 1)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	Математика								
5	Темы		КУЛЬТУРАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ	ОБУЧЕНИЕ НА КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЯХ	КАЧЕСТВА	ПРИНЦИПЫ ПОДРОБНОСТИ	УВАЖЕНИЕ		
6	№	ФИО учащегося							Ср. оценка
7	1	Алексеева Дарья Николаевна	4	4	5	5	4		4,4
8	2	Ахметов Адель Раилевич	5	5	4	5	5		4,8
9	3	Ахметов Ильназ Абдурович	4	4	5	5	4		4,4
10	4	Гаймуллина Зухра Раисовна	5	5	3	5	5		4,6
11	5	Еничева Ксения Ильминична	5	2	4	5	5		3,8
12	6	Желнос Илгизар Русланович	2	5	4	5	5		4,2
13	7	Зайнуллин Рамис Фанисович	4	4	4	5	4		4,2
14	8	Латыпова Лиана Илгизаровна	2	2	5	5	5		3,8

Рисунок 1. – Средние значения оценок для каждого ученика.

Средние оценки по теме (рисунок 2) вычисляются подобным образом, только диапазоном ячеек для функций являются оценки в столбцах.

	A	B	C	D	E	F	G
9	Лебедев Владимир Евгеньевич		4	3	4	5	5
10	Лещенко Адель Сергеевич	н			5	5	5
11	Макаев Ахмат Айвазович		4	4	4	5	5
12	Миндубаев Адель Илфатович		2	5	5	5	4
13	Михалев Данил Евгеньевич		3	3	4	5	5
14	Мулюков Расим Илмасович		5	4	5	5	4
15	Муханова Ангелина Матвеевна		4	2	3	5	5
16	Фатрахманова Гульназ Азатовна		3	5	4	5	3
17	Хайбуллин Рамиль Линарович		5	3	5	5	2
18	Хакимуллина Гузель Рамилевна	н			4	5	5
19	Хасаншин Аскар Вильсурович		3	2	5	5	4
20	Хафизов Тимурлан Ильнуирович		4	3	3	5	5
21	Шавалиев Булат Марселевич		5	5	4	5	5
22	Эргашева Алсу Закидовна		3	4	5	5	5
29	Средние оценки по теме		3,6	3,7	4,3	5	4,3

Рисунок 2. – Средние оценки по теме.

Средний балл класса (рисунок 3) вычисляется с помощью той же самой функции по средним значениям каждого ученика. Средний балл класса после применения функции представлен иррациональным числом с большим количеством цифр после запятой. Для устранения этой проблемы необходимо использовать функцию округления.

	A	B	C	D	E	F
4	Гаймуллина Зухра Раисовна		5	5	3	
5	Еничева Ксения Ильминична		5	2	4	
6	Желнос Илгизар Русланович		2	5	4	
7	Зайнуллин Рамис Фанисович		4	4	4	
8	Латыпова Лиана Илгизаровна		2	2	5	
9	Лебедев Владимир Евгеньевич		4	3	4	
10	Лещенко Адель Сергеевич	н			5	
11	Макаев Ахмат Айвазович		4	4	4	
12	Миндубаев Адель Илфатович		2	5	5	
13	Михалев Данил Евгеньевич		3	3	4	
14	Мулюков Расим Илмасович		5	4	5	
15	Муханова Ангелина Матвеевна		4	2	3	
16	Фатрахманова Гульназ Азатовна		3	5	4	
17	Хайбуллин Рамиль Линарович		5	3	5	
18	Хакимуллина Гузель Рамилевна	н			4	
19	Хасаншин Аскар Вильсурович		3	2	5	
20	Хафизов Тимурлан Ильнуирович		4	3	3	
21	Шавалиев Булат Марселевич		5	5	4	
22	Эргашева Алсу Закидовна		3	4	5	
29	Средние оценки по теме		3,6	3,7	4,3	
30	Средний балл класса		4,19			

Рисунок 3. – Средний балл класса.

Для определения максимальной и минимальной средней оценки в электронной таблице имеются встроенные функции «МАКС» и «МИН», используя которые в диапазоне средних оценок учеников, мы получаем необходимый результат (рисунок 4).

По средним значениям оценок учеников создаем **диаграмму** в среде электронной таблицы. В электронной таблице имеются различные инструменты для изменения формата, макета, дизайна и структуры гистограмм. Например, на нашей диаграмме средние значения находятся над столбцами. Для **проведения линии средних значений** в гистограмму добавляем новый ряд данных. Для этого создаем в таблице дополнительный столбец среднего значения по всему классу для каждого ученика.

ка. Затем, изменяем тип гистограммы на «график». Для контрастности меняем цвет линии среднего значения по всему классу (рис. 5).

Для более полной картины и статистической точности успеваемости класса необходимо оценить данные параметры и создать **гистограмму по нескольким предметам**. В документ были добавлены новые листы с информацией по предметам «Русский язык» и «История». Для каждого предмета добавляем новый ряд данных, таким образом, получаем гистограмму по трем предметам. Для **проведения линии средних значений по всем предметам**, найдем средний балл класса по каждому предмету и средний балл по трем предметам с помощью функции «СРЗНАЧ». По описанному ранее алгоритму проводим линию средних значений, которая представлена на рисунке 6, и добавляем все данные в легенду гистограммы.

C32		f_x	=МАКС(17:128)
A	B	C	
14	8 Латыпова Лиана Ильгизаровна		2
15	9 Лебедев Владимир Евгеньевич		4
16	10 Лещенко Адель Сергеевич		2
17	11 Макаев Ахмат Айвазович		4
18	12 Миндубаев Адель Ильфатович		2
19	13 Михалёв Данил Евгеньевич		3
20	14 Мулюков Расим Ильясович		5
21	15 Муханова Ангелина Матвеевна		4
22	16 Фатрахманова Гульназ Азатовна		3
23	17 Хайбуллин Рамиль Линарович		5
24	18 Хакимуллина Гузель Рамилевна		2
25	19 Хасаншин Аскар Вильсурович		3
26	20 Хафизов Тимерлан Ильнурович		4
27	21 Шавалиев Булат Марселевич		5
28	22 Эргашева Алсу Захидовна		3
29	Средние оценки по теме		3,6
30	Средний балл класса		4,19
31	Минимальная ср.оценка		3,8
32	Максимальная ср.ценка		4,8

Рисунок 4. – Максимальное и минимальное значение средних оценок.

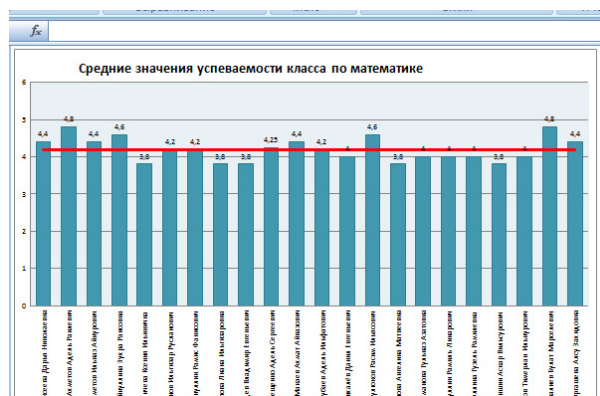


Рисунок 5. – Линия средних значений по одному предмету.



Рисунок 6. – Линия средних значений по всем предметам.

Для решения второй задачи, необходимо воспользоваться вкладкой «Разработчик».

Решить поставленную задачу с помощью стандартных функций электронной таблицы невозможно. Поэтому для решения задачи была создана функция, позволяющая автоматически осуществлять необходимые операции с помощью нажатия одной кнопки. Для этого был использован язык программирования, доступный для Microsoft Excel – Microsoft Visual Basic [1]. Запустив код, мы получаем результат, представленный на рисунке 7, ФИО ученика, количество двоек учеников, получивших двойки, и темы для повторения.

	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
6					Ср. оценка	Средний балл класса		ФИО	Количество двоек	Темы для повторения
7		5	4		4,4	4	4,19	Ежеев Ксения Ильинична	4	ОКРУГЛЕНИЕ НАТУРАЛЬНЫХ ЧИСЕЛ
8		5	5		4,8	5	4,19	Желнов Ильишар Русланович	4	НАТУРАЛЬНЫЕ ЧИСЛА
9		5	4		4,4	4	4,19	Латыпова Ляна Исламовна	4	ОКРУГЛЕНИЕ НАТУРАЛЬНЫХ ЧИСЕЛ
10		5	5		4,6	5	4,19	Лещено Аделя Сергеевна	1	НАТУРАЛЬНЫЕ ЧИСЛА
11		5	5		3,8	4	4,19	Миндубаев Адел Ильфатович	1	НАТУРАЛЬНЫЕ ЧИСЛА
12		5	5		4,2	4	4,19	Муханова Ангелина Матвеевна	1	ОКРУГЛЕНИЕ НАТУРАЛЬНЫХ ЧИСЕЛ
13		5	4		4,2	4	4,19	Хаббуллин Рамиль Линарович	1	УРАВНЕНИЯ
14		5	5		3,8	4	4,19	Камилулина Тузель Рамильевна	1	НАТУРАЛЬНЫЕ ЧИСЛА
15		5	5		3,8	4	4,19	Хасаншин Аскар Вильсурович	1	ОКРУГЛЕНИЕ НАТУРАЛЬНЫХ ЧИСЕЛ

Рисунок 7. – Результат использования написанного кода для числовых значений.

Данный код работает не только с числовыми, но и с буквенными значениями. Для этого создаем новую таблицу со списком класса и системой оценивания, используемой преподавателями иностранного языка – А, В, С и D, т.е. буквенные значения, соответствующие нашим оценкам – 5, 4, 3, 2. Итак, в данной ситуации нам необходимо определить учеников, имеющих неудовлетворительную оценку (D) по данному предмету и вывести их количество с темами для повторения. Для этого в строке кода, которая проверяет ячейку на значение, изменим его с «2» на «D» и запустим код.

Таким образом, получим результат, представленный на рисунке 8, который подтверждает возможность использования данного кода для числовых и буквенных значений. Более того, *данный код может использоваться в работе лингвистов и филологов для поиска определенных значений или необходимой информации в тексте.*

	J	K	L	M	N	O
6				ФИО	Количество двоек	Темы для повторения
7				Алексеева Дарья Николаевна	1	TIME EXPRESSIONS
8				Желнов Ильишар Русланович	2	VOCABULARY, APPEARANCE
9				Забибуллин Рамиль Фанисович	1	TIME EXPRESSIONS
10				Латыпова Ляна Исламовна	2	TIME EXPRESSIONS, PREPOSITIONS
11				Лещено Аделя Сергеевна	1	TIME EXPRESSIONS
12				Миндубаев Адел Ильфатович	1	TIME EXPRESSIONS
13				Михайлов Данил Евгеньевич	1	PRESENT CONTINUOUS
14				Муханов Рамиль Ильясович	1	PREPOSITIONS
15				Муханова Ангелина Матвеевна	1	PREPOSITIONS
16				Хаббуллин Рамиль Линарович	2	APPEARANCE VOCABULARY, PRESENT CONTINUOUS
17				Камилулина Тузель Рамильевна	2	TIME EXPRESSIONS, PREPOSITIONS
18				Хасаншин Аскар Вильсурович	2	PREPOSITIONS, APPEARANCE, VOCABULARY

Рисунок 8. – Результат использования написанного кода для буквенных значений.

Представленные в нашей работе способы и разработанный код позволяют решить нестандартные задачи обработки данных средствами электронной таблицы и, на наш взгляд, будут интересны педагогам, лингвистам, филологам и специалистам, занимающимся проблемами компьютерной обработки данных.

Список литературы.

- 1) Интернет-ресурс: Планета Excel. <http://www.planetaexcel.ru> (Дата обращения: 06.03.2015).

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ СКАЗОК НА ТАТАРСКИЙ ЯЗЫК

Шарипова Г.И.

Научный руководитель – доц. Аирапова А.Х.

Рассказывать детям сказки с младшего возраста – красивая традиция многих народов. Сказки имеющий воспитательный и образовательный потенциал, эмоционально и психологически действуют на ребенка, и в тоже время могут заинтересовать его по отношению к знаниям иностранного языка. На сегодняшний день считается изучение любого иностранного языка нацелено на то, чтобы учащиеся овладели не только всеми языковыми навыками, но и иметь наглядное представление о традициях, культуре, истории, реалиях жизни жителей англоязычных стран. По этой причине сами сказки являются неотъемлемой частью обучения.

Сказка предоставляет возможность понимания сути реальных вещей и процессов и в интересном и наглядном виде доносит эту информацию до учеников. Но посредством сказок можно изучить и лингвистические особенности отдельно взятого языка.

В данной статье нам интересно раскрыть стилистические особенности сказок при их переводе с иностранного языка (в нашем случае английского) на родной (татарский) язык.

Сказки представляют особый стиль речи, исторически сложившийся в системе английского литературного языка. Стиль сказок прежде всего характеризуется образностью. Образ, создаваемый различными языковыми средствами, вызывает чувственное восприятие действительности и, тем самым, способствует созданию желаемого эффекта и реакции на сказанное.

Следует отметить, что сказки, как правило, содержат большое количество средств выразительности и образности, при передаче которых от переводчика потребуются такие качества как сообразительность, фантазия и высокий профессионализм.

Среди примеров средств выразительности сказок можно выделить: метафоры, сравнительные обороты, повторы (лексические, фонетические, морфемные и так далее), диалектизмы, топонимы, говорящие названия, имена и фамилии и т.д.

Передать такие средства на другом языке сложно из-за отсутствия прямых эквивалентов, наличия определенных культурных и иных различий. Несомненно, это прекрасная возможность для переводчика продемонстрировать свою умения, смекалку и профессиональное мастерство. Переводчик должен обладать широким словарным запасом, в том числе идиоматических выражений и пословиц на языке перевода, уметь правильно подбирать и пользоваться специальными справочниками и словарями. Обладание большим объемом культурной информации о стране и носителях языка перевода – требование, которому должен соответствовать любой профессиональный художественный переводчик.

Художественные произведения, в том числе и сказки, передают чувства автора, которые затем воспринимаются читателем, что возможно путём создания образа.

Для ребёнка очень важно отношение к литературным персонажам, их чувствам, поступкам. Отношение к героям произведений рождается у юного читателя из образа, который создаёт автор. Очень важно передать образ правильно и понятно [1, с. 116].

При переводе сказок создается проблема сохранения образности при переводе детского произведения, жанрово-стилистических особенностей их перевода, передачи эмоционального компонента, сохранение и передача национально-культурной информации.

Под жанрово-стилистическими особенностями оригинала понимается его отождествление с определённым типом речи сказок, которая отличается своими специфическими чертами, что ставит особые требования к переводу.

Национальная специфика оригинала проявляется буквально во всем: в поведении героев, в их речи, в деталях быта, которые окружают героев, и т.д. Особенно ярко это выражено в произведениях, близких по стилю к фольклору, поскольку именно в народном творчестве ярче и глубже всего раскрывается самобытный дух народа. Именно к такому типу произведений относятся

сказки, поэтому в них проблема сохранения национального своеобразия оригинала стоит особенно остро.

Вероятнее всего из всех художественных текстов сказки изобилуют реалиями, которые создают ряд трудностей для переводчика. С одной стороны, существует опасность не найти необходимый фольклорный эквивалент в переводимой сказке, и текст перевода при этом получит книжно-литературное звучание. С другой стороны, чтобы сохранить национальное своеобразие оригинала, переводчик должен искать выразительные средства в поэтике народного творчества своей страны, которые могут внести элементы иной национальной атмосферы. Данные особенности и являются причиной основных трудностей, возникающих при переводе английских сказок на русский язык.

Национальная специфика оригинала проявляется буквально во всем: в поведении героев, в их речи, в деталях быта, которые окружают героев, и т.д. Особенно ярко это выражено в произведениях, близких по стилю к фольклору, поскольку именно в народном творчестве ярче и глубже всего раскрывается самобытный дух народа. Именно к такому типу произведений относятся сказки, поэтому в них проблема сохранения национального своеобразия оригинала стоит особенно остро.

Передача ассоциативно-образной характеристики легче всего происходит при совпадении в исходном (английском) языке и переводе на другой (татарский) язык этих компонентов, так, например, в татарском и английском языках слова снег – snow ассоциируются у носителей с белизной. Сложнее, если эти компоненты не совпадают, так, слово кошка у носителей татарского языка связано с хитростью, то у англоговорящих cat – это «злость», в этом случае при переводе английского cat приходится отказываться от татарского аналога, оставляя исходную ассоциативность: Мэкерле! (Злючка!). Передача значения производного слова может идти путем лексических потерь, но с сохранением коммуникативной адекватности: sweet hearts-sweet meats – сандугачым-былбылым (дустым-дускаем).

Вследствие расхождения культур переводчику нередко приходится сталкиваться с дилеммой: либо семантическая, либо коммуникативная эквивалентность. Например, в английском языке определение зеленоглазый green-eyed ассоциируется с обманом и коварством. В то время в татарском языке это ассоциируются с красотой. Таким образом, нельзя однозначно ответить на вопрос, в каких случаях можно пожертвовать коммуникативной, семантической, структурной стороной текста, а в каких можно обойтись без особых потерь. Процесс перевода в любом случае регулируется, по крайней мере, тремя системами: природной (индивидуальной), культурно-исторической и языковой.

Лексические средства представлены эпитетами, сравнениями, лексическими повторами, усилителями «слишком». Эпитетом будем называть «одно из изобразительных поэтических средств – определение, прилагаемое к названию предмета для большей образности» [2, с. 15]. Приведем несколько примеров из английских народных сказок, которые часто встречаются: milk-unite steeds richly saparisoned – актан да ак төстәге атлар (молочно-белые кони, богато разукрашенные); a thick forest – кара урман (густой лес); the great sea – тирэн диңгез (огромное море); magnificent estate – чиксез байлык (великолепное имение); poisonous beast – зәһәр жанвар (ядовитая тварь).

Сравнение, как стилистическая фигура речи, тоже играет большую роль в сказках, как открытое развёрнутое сопоставление одного факта действительности с другим (обозначаемого и обозначающего) по одному или нескольким названным или неназванным признакам, несущее дополнительную информацию и помогающее наиболее полному раскрытию мысли автора, созданию нового взгляда на старое, известное. В сказке «Five gold fruits» «Биш алтын жимеш» (Пять золотых плодов) образ ужасной старухи передается именно в сравнении «...old woman as old as the world, great a soak, black as the head...» – «...бу куркыныч эби Жир йөзедэй карт, имән агачыдай зур, баштай чем-кара иде...» (Страшенная старуха так стара, как мир, велика, как дуб, черна как головинка) [3, с. 38].

Нам стало интересно и синтаксические приемы, встречающиеся в татарских и английских сказках. К синтаксическим средствам, употребляемым в языке анализируемых сказок, относятся следующие: полисиндетон (многосоюзи): «She was out of bed in a moment, and down the stairs, and out of the door, and she never stopped running till she got back to her own home» – «Ул шул вакыт ук урыннан торды һәм баскычтан төшөп, урамга чыкты һәм кире үз өенә кайтып житкәнче йөгөрүдән туктамады» (Она сразу же встала из кровати, затем спустилась по лестнице и вышла на улицу и не останавливалась бежать, пока она не добежала до своего дома обратно) [3, с. 95].

Повторы синтаксических конструкций в английских сказках одни из распространенных синтаксических приемов. Например, синтаксический повтор «again and again» является одним из

элементов раскрытия сюжета в английских сказках. Повтор – литературный прием, при котором происходит повторение синтаксических конструкций в определённой последовательности. Полисиндетон – это повторение союзов, когда однородные члены предложения связаны одним союзом. Данные стилистические средства придают высказыванию динамичность и стремительность, подчеркивая насыщенность отдельных частей: «There was a sound of music and merriment from a great lighted hall and it was the hall of the fairies and a magnificent ball was in progress» – «Якты һәм зур залдан көлешү һәм жыр тавышы янгырады, һәм бу чара фея залында узды һәм ул бик күркәм бал иде» (Послышались звуки музыки и веселья с большого освещенного зала, и это было в зале феи и великолепный бал был в разгаре) [4, с. 50].

Детально рассмотрим некоторые морфологические особенности сказок. Неотъемлемой частью словообразования являются суффиксы. Они способствуют не только образованию новых слов, их переходу от одной части к другой, но и выражают морфологические особенности языка. Как говорят исследователи, английском разговорном и письменном языке процент использования суффиксов велика. Это касается и английских сказок. Наиболее часто употребляемы суффиксы -er: whisper – пышылдау (шепот), stagger – атынып (шатаясь), killer – жинаятьче (убийца), farmer – фермер (фермер), и.т.д, суффикс -ful: wonderful – искиткеч (великолепный), fretful – иркә (капризный), spiteful – явыз (злой), peaceful – тыныч (тихий), к примеру в сказке «The daughter of the Earl of Mar» (Дочь графа Мара): «...she was so pretty...» – ул шулкадәр матур иде (она была так прекрасна); и суффикс -ly: particularly – аерым алганда (в частности), scarcely – көч-хәл белән (едва ли), exactly – нәкъ менә (именно), perfectly – бик яхшы (отлично). Приведем пример ещё из одной английской народной сказки «Magic ointment» (Волшебный мазь): «...they are afraid and run away very quickly.» – алар куркалар һәм бик тиз йөгереп китәләр (они боятся и убегают очень быстро) [5, с. 15-28].

Как нам известно, ещё одним способом образования слов является слияние слов. Английский язык известен нам именно этой стороной словообразования. Поэтому изучение слов английского языка несколько упрощается, если знать коренные слова. Таким образом, в английских сказках этот способ широко распространен: meanwhile – шул арада (между тем), farmhouse – фермерчы йорты (фермерский дом), handkerchief – кулъяулык (носовой платок), fireplace – ачык учаклы мич (камин), stepdaughter – үги кыз (падчерица), hardworking – тырыш (трудолюбивый), snowflakes – кар бөртекләре (снежинки), dreamlike – әкияти, хыялый (сказочный), например: «on the doorstep there was a big tall woman» – «ишек төбәндә олат гәүдәле хатын кыз бар иде» (на пороге была большая высокая женщина) [5, с. 4-54].

Что касается крылатых и устойчивых выражений, то они имеют широкое использование и в татарских, и в английских сказках. Проникая своими особенностями в сознание учеников, они легко запоминаются. Их множество, и в английских и в татарских сказках широко распространены идиомы. Например, в английской национальной сказке «The three little pigs» «Өч кечкенә дунгыз баласы» (Три поросенка), в диалоге между волком и одним поросёнком есть идиома «No, no by the hair on my chinny chin chin» (Не пуцу, клянусь моей бородой, бородицей!) [3, с. 9]. Как видно из перевода на татарский язык, дословный перевод слов не будет иметь никакого смысла. То есть, эта идиома имеет экспрессивный эффект только на своем языке. Объяснение ученикам тех качеств идиомы, которые она передает, возможна только при высказывании идиомы своего родного языка, параллельно отождествляющий иностранный. В нашем случае идиому «No, no by the hair on my chinny chin chin» мы можем переводить как «Ипи тотып ант итәм» или «Валлахи дип әйтәм». Этот метод увеличивает восприятие каких-либо крылатых фраз из английского языка.

Упомянув передачу эмоционального компонента, следует упомянуть об интонации. Сам термин «интонация» прежде всего, относится к реально звучащей речи. Первоначально он означал лишь мелодический рисунок речи, т.е. систему повышений и понижений голосового тона. В дальнейшем он закрепился в более широком значении всей совокупности взаимосвязанных средств фонетики, к которым относятся: повышение и понижение тона голоса, сила звучания, перерывы в звучании, общий темп речи и относительная длительность её отдельных элементов, тембр речи. Интонация не является отдельным элементом в составе фразы или текста. Это результат верно уловленного и воспроизведенного соотношения тех факторов семантики и синтаксиса, которые определяют эмоциональный характер высказывания.

Таким образом, нужно говорить не о передаче интонации как таковой, средствами другого языка, а о создании такого текста перевода, как целого, который по своим особенностям – и лексическим, и синтаксическим, по характеру переходов от одной эмоциональной окраски к другой, и по своему членению на смысловые и композиционные отрезки – допускал такую же степень естественности,

живости, эмоциональной насыщенности в живом произнесении, как это возможно в отношении подлинника.

В заключении хочется сказать, что передача стиля сказок ставит перед переводчиком немало задач, решение которых иногда требует оригинальности и неповторимости. Каждый переводчик справляется с этим по-своему, с разной степенью успешности, достигая максимальной адекватности в переводе с помощью различных приемов. Без сомнения, каждый переводчик справляется с задачей, связанной с передачей игры авторского воображения, с интерпретацией образа и т.д. Выбор каждого из переводческих преобразований требует внимательной оценки языковой ситуации, креативного подхода и высокого профессионализма, которому учишься на протяжении всей переводческой деятельности.

Список литературы.

- 1) Казакова Т.А. Художественный перевод: в поисках истины. СПб.: Филол. ф-т СПбГУ. 2011. 224 с.
- 2) Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка: Опыт систематизации выразительных средств. М.: Либроком. 2012. 376 с.
- 3) Бакиров М.Х. Татар фольклоры // Югары уку йорты өчен д-лек. Казан.: Магариф. 2008. 396 с.
- 4) Дж. Микеля Once there were... // Британское сказочное творчество. М.: Просвещение. 1966. 278 с.
- 5) Джеймса Ривза. Английские народные сказки в переводе Дж. Ривза // Уч-ник для 4 классов. М.: Айрис-Пресс. 2003. 68 с.
- 6) Иванова А.М. My favourite fairy tales. // Английские сказки. М.: Айрис-Пресс. 2004. С. 11-39.
- 7) Казакова И.В. English fairy tale. // Английские народные сказки. М.: Просвещение. 1985. 189 с.
- 8) Пропп В.Я. Фольклор и действительность. Русская фольклористика. М.: Наука. 1965. 264 с.
- 9) Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка: Термин «эпитет». М.: Астрель. 2000. 398с.

ГЛАГОЛЫ ЗРЕНИЯ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ

Шафикова Р.Р.

Научный руководитель – доц. Кадирова Э.Х.

Функционально-семантическому изучению глаголов тюркских языков посвящено немало трудов, среди которых можно отметить исследование глаголов движения Э.Р. Тенишева, статью Г.К. Кулиева «Сравнительно-исторический анализ лексико-семантического развития глаголов зрения в тюркских языках огузской группы», в которой приведено тщательное изучение особенностей употребления глаголов зрения в тюркских языках и тюркских письменных исторических памятниках. Изучение употребления глаголов данной группы татарского языка в разные периоды также интересно и актуально.

В современных словарях татарского языка, а именно в Толковом словаре татарского языка, есть следующие лексемы, относящиеся к данной группе глаголов: күр-, кара-, бак-, күзлә-, күзэт- и устаревшее – назар кылу [1].

Глагол күр- встречается в составе активной лексики как древних письменных памятников, так и современного языка. Например, уже в среднетюркском языке он употреблялся в составе фразеологизма төш күрү ‘видеть сон’: Усман бу түшни көрди эрсә билди ким шахадат вакты йавуды – ‘когда Усману снился этот сон, приближалось время показания’ (из «Нахдж-эл-Фарадис») [2, с. 532].

Этот же глагол активно употреблялся для образования составного глагола имя существительное + глагол күр – в таких памятниках Болгарского периода и периода Золотой Орды как: «Кысса-и Йусуф» Кул Гали, «Кисекбаш китабы», поэма «Мухаббат-наме» Хорезми. Например:

*96. Йарли Йусеф Йәһүдәдән шәфқәт күрди,
халиқ ани Йусефә мөшфиқ қылди... [3, с. 68]
‘Бедному Йусуфу Йахуда оказал помощь, -
Создатель сделал его защитником Йусуфа.. ‘*

*268. Мәгәр бездән кем-ирсә золем күрди,
ул мәзълумең мөнажәти күкгә ағди... [3, с. 106]
‘Если кто-то был обижен нами,
Если его жалобы дошли до неба... ‘*

В современном татарском языке глагол *күр-* часто встречается в функции вспомогательного глагола. Аналитические формы глагола, образованные при помощи него, имеют значения просьбы, предупреждения, совета и изначально используются в форме повелительного глагола [24 с. 224]. Среди памятников поэзии XV-XVI вв. данная форма встречается только в поэме «Кырык армаган» («Сорок подарков») Умми Камала: *Кәрә күр ул капыйа йапылмадин* – ‘Зайди, пока ворота не закрылись’ [5, с. 106].

В такой же функции глагол *күр-* многократно употребляется в хикметах поэта XVII в. М. Кулья:

*Хакга кол бул, нәфсеңә кол була күрмә.
Кыйамәткөн дүзәх эчрә кала күрмә.
Хак эшендә йөри күргел, күңел өзүб.
(‘Не смей служить своей гордости, будь рабом Всевышнего.
В День Воскрешения не смей стать обитателем Ада.
(‘Всей душой будь в выполнении предписаний Бога’)* [6, с. 66].

Из данной группы глаголов своеобразно использование глаголов *бак-* и *кара-*. В Толковом словаре татарского языка приводится 22 значения глагола *карау*, много и слов, образованных от данной основы: каравыл, каравылчы, каравыш, карагысыз и др.

Для слова *багу-* в словаре дано следующее определение: 1) *диал.* Карау, күрү (смотреть, видеть); 2) Карау, тәрбияләү (воспитывать); ашатып, эчертеп, күзәтеп тору (содержать, наблюдать).

В письменном памятнике X в. «Алтун йарук» (сутра «Золотой блеск») глагол *бак-* употребляется в значении ‘кара’, в поэме «Котадгу билиг» в значении ‘обозревать, разглядывать’ [7, с. 81]. В этих же значениях глагол встречается в письменных памятниках средних веков: *бак-* ‘күрү; карау; рассматривать’; *бак-* ‘смотреть’ [13, с. 90]; *бақтау* ‘смотреть’ [3, с. 89].

Обратимся к словарю Л.Будагова (1869), для определения особенностей употребления глагола *карау*. Автор связывает глагол *кара-* с монгольским *хараху*, отмечает, что он встречается в чагатайском и татарском языках. Приведен пример образованного от данного глагола слова *карак* (чаг.) – ‘взгляд, взор’. Слово *карак* в значении ‘взгляд, взор’ встречается в поэме Мухаммедьяра «Тухфа-и мардан»: *Kuz qaraqy fetnai gossaq ide Ike qasy zibalyq egra taq ide* [7, с. 60] – ‘Ее взгляд, как у очаровательного влюбленного, а брови – словно арки’. Слово *qaraq* в значении ‘глаз, глазное яблоко’ находим в древнейгурусских и караханидско-уйгурских памятниках [8, с. 425]. В значениях ‘взгляд, зрачок, глаз’ зафиксировано слово *qaraq* в словарях В. Радлова, М. Рясненна [9, р. 236]. Данное слово употребляется в значении ‘зеница, око’ в поэме «Хосрау и Ширин» [10, р. 132]. Вышеуказанные строки Мухаммедьяра без серьезных изменений встречаются у татарского поэта Г. Кандалий (1797-1860): *Күз каравың фетнәи гошшак икән, Ике кашың гүя ике так икән* [11, с. 131] ‘Твой взгляд – искуситель влюбленных, брови, словно две арки’. Как видим, автор приближает эти строчки к языку своего времени. Таким образом, слово *qaraq* изменяется в *qarau*. Ныне в современном татарском языке для обозначения ‘взгляда’ употребляется существительное *qaras* [12, с. 88-89].

Интересно функционально-семантическое употребление глаголов зрения в поэмах Мухаммедьяра. В некоторых случаях слово *бак* – употреблено в составе устойчивых фраз: *Фақил ир бақмас тыш сурәтенә, бақар анлар ирнең сирәтенә* [8, с. 47] – ‘Мудрые посмотрят не на внешность, посмотрят они на характер, образ жизни’; *Сән безем йаманымызга бакмагыл, Кәһр уты берлә безне йакмагыл* [8, с. 214] – ‘Ты не смотри на плохое в нас, И не сожги в огне, гневаясь’; *Бел соңыны бакмайын эш иткәнләр, наданлыкдин үз башына йиткәнләр* [8, с. 80] – ‘Знай, действующие неосведомленно – погубят свои головы от незнания’; *Бакма күз ул сарига – бакмак кәрәкмәс, булмачы сүзгә колак тотмак кәрәкмәс* [8, с. 79] – ‘Не стоит смотреть на плохое, не нужно слушать пустые (ложные) слова’. В поэме «Тухфа-и мардан» глагол *бак-* употребляется часто, а в поэме «Нур-и содур» он встречается лишь трижды: в составе пословицы, в составе фразы *вакытка багу*, и в составе фразы *дам багу*. Также трижды начинаются строфы со слов “бакты, күрде” в поэме «Тухфа-и мардан», например: *Бақты, күрде, ултуруб бер әдәми* [8, с. 67] – ‘Взглянув, увидел: там сидел некто (один человек)’. Всего лексема *бак-* употреблена 17 раз.

Часто употребляется в поэмах Мухаммедьяра глагол *күрү*. Чаще данного глагола автором употреблены лишь слова *бир-* (дать), *бел-* (знать). Встречаются и формы *күргүз-, күрсәт-, күрүн-*. Кроме данных, в составе фразеологизмов часто встречаются слова *күзлә-, назар кыл-, күз сал-*. В значении глагола *күрү* в поэмах употреблены фразы: *күз салу, күзе төшу, назар кылу, күзенә заһир булу, күзенә чалыну*, а также есть фразы, включающие в себя это слово: *күзенә күренү, чара күрү, зыян күрү, хур күрмәү*. Многие из данных примеров употребляются и в современном татарском языке.

В литературном татарском языке XVII века глагол *бак-* продолжает активно употребляться. В поэмах М. Куल्या встречаем глагол *бак-* 20 раз, *кара-* – 3 раза.

В значении ‘смотреть’ глагол *baq-* более активно употреблялся до начала XX в. в татарских словарях XVIII-XIX вв. зафиксированы следующие слова от этого слова: *baqmaq* ‘смотреть, надсматривать, зреть, взирать, надзирать, глядеть, надглядывать’ [13, с. 220], *бакмак* ‘взглянуть, смотреть; беречь, охранять, нянчить’ [14, с. 23]. Из поэзии Г. Тукая, Дардменда и других авторов также можем привести ряд примеров, где *baq-* употребляется в значении ‘смотреть’: *И матур! Иренмәче, еш-еш кына көзгегә бак!* – ‘О красавица! Не ленись, чаще смотри в зеркало’ (Г. Тукай). *Йөзен якты күрәп сандым аны нур, Булыр нур, баксам ул инлек тә, акбур* [15, с. 72] ‘Увидев твое светлое лицо, посчитал его за луч; посмотрев я узнал, что это пудра и мел’.

В значении ‘смотреть’ глагол *baq-* встречается в письменных памятниках староазербайджанского, старотурецкого, старотуркменского языков [16, с. 6]. В огузской группе тюркских языков ныне глагол *baq-* значительно расширил свое значение. Он встречается в значениях ‘ждать, ожидать; смотреть (за кем-либо, чем-либо), присматривать, ухаживать’ [16, с. 6-7].

Глагол *baq-* в значении ‘смотреть’, а также в значении ‘ухаживать, смотреть за кем-либо; пасти’ очень часто встречается во многих говорах среднего и западного диалектов татарского языка [17, с. 63]. Для кыпчакской группы тюркских языков, в том числе для современного татарского литературного языка, для обозначения ‘смотреть’ употребляется синоним глагола *baq-* – глагол *qara-*.

В литературе же XIX–нач.XX вв. начинает активно употребляться глагол *кара-*, а глагол *бак-* больше употребляется в языке поэзии данного периода. В произведении автора первого татарского детективного романа Загира Бигиева «Зур гөнаһлар» («Большие грехи») встречается только глагол *кара-*, глагол *бак-* не употребляется. В другом его романе «Меңнәр, яки гүзәл кыз Хәдичә» («Тысячи, или красавица Хадича») данные глаголы употреблены в равном количестве. В произведениях Закира Хади, Мусы Акъегетзады частота употребления этих двух глаголов также одинакова. В проанализированных нами стихотворениях Габдуллы Тукая глагол *бак-* встречается 36 раз, *кара-* – 72 раза, причем употребление того или иного глагола не обусловлено тематикой произведений.

Таким образом, с начала XX в. в татарском языке активно употребляется глагол *кара-*. В современном татарском языке глагол зрения *бак-* используется в некоторых диалектах. В Большом диалектологическом словаре татарского языка [17, с. 94] приведено 4 значения данного глагола, основное из которых – ‘смотреть’ – встречается в параньгинском, нократском, пермском, каргалинском говорах среднего диалекта, а также барабинском диалекте татарского языка.

Список литературы.

- 1) Татар теленең анлатмалы сүзлеге. Казан: “Матбугат йорты” нәшрияты. 2005. 848 б.
- 2) Фазылов Э.И. Староузбекский язык. Хорезмийские памятники XIV века: В 2 т. Ташкент: Фан. 1971. 779 с.
- 3) Кол Гали. Кыйссаи Йосыф. Казан: Татарстан китап нәшрияты. 1983. 192 б.
- 4) Хисамова Ф.М. Татар теле морфологиясе. Казан: Мәгариф. 2006. 335 б.
- 5) Кадирова Э.Х. Өмми Камалның “Кырык әрмәган” әсәре // Тенишевские чтения 2007: Сборник научных статей. Казань: Gumanitayga. 2007. С. 34-39.
- 6) Колый Мәүлә. Хикмәтләр Казан: Иман. 2000. 135 б.
- 7) Древнетюркский словарь. Ленинград: Наука. 1969. 676 с.
- 8) Мөхәммәдьяр. Нуры содур. Поэмалар, шигырь. Казан: Татарстан китап нәшрияты. 1997. 336 б.
- 9) Räsänen M. Versuch eines etymologischen Wörterbuchs der Turksprachen. Helsinki. 1969. 411 p.
- 10) Zajaczkowski A.A. Najstarsza wersja turecka «Husräv u Širin» Qutba, cz. 1-3, Warsz. 1958–61. 304 p.
- 11) Кандалий Г. Шигырьләр. Казан: Татарстан китап нәшрияты. 1960. 186 б.
- 12) Кадирова Э.Х. Поэмы Мухаммедьяра «Тухфа-и мардан» и «Нур-и содур»: лексика. Казань: Фикер. 2001. 232 с.
- 13) Троянский А. Словарь татарского языка и некоторых употребительных в нем речений арабских и персидских. Казань. 1833. 629 с.
- 14) Кукляшев С. Словарь к татарской хрестоматии. Казань. 1859. 106 с.
- 15) Дәрдмәнд. Сайланма әсәрләр. Казан: Татарстан китап нәшрияты. 1959. 428 б.
- 16) Кулиев Г.К. Сравнительно-исторический анализ лексико-семантического развития глаголов зрения в тюркских языках огузской группы // Советская тюркология. Баку. 1976. С. 4-11.
- 17) Татар теленең зур диалектологик сүзлеге / төз.: Ф.С.Баязитова, Д.Б.Рамазанова, З.Р.Садыйкова, Т.Х.Хәйретдинова. Казан: Татар китап нәшрияты. 2009. 839 б.

А.АЛИШ ӘКИЯТЛӘРЕНДӘ ЗАТНЫ ТАСВИРЛАУЧЫ ЧАРАЛАР ҺӘМ АЛАРНЫҢ ТӘРЖЕМӘЛӘРЕ

Шигапова Г.Н.

Фәнни җитәкче – доц. Сибгаева Ф.Р.

Тәржемә балаларга аңлаешлы, үтемле булырга, образлар, сурәтләр чаралары балалар психологиясенә уңай тәэсир итеп, аларны өйрәтергә, дөнья белән таныштырырга, рухи яктан үстерергә тиеш. **Тикшеренү максаты** – әкиятнең оригиналда һәм тәржемәдәгә охшашлыкларын һәм аерымлыкларын, балалар психологиясенә тәэсирен билгеләү, А. Алишның әкиятләрендә тасвирлау сыйфатларының тәржемә үзенчәлекләрен тикшерү тора.

Кулланылган чыганак: Комиссаров В.Н., Влахов С., Флорин С., Федоров А.В. һ.б., Р. Юсупов, М.З. Зәкиев хезмәтләренә таяндык, сүзлекләр белән эш иттек.

Сыйфатларны төркемләр буенча күп төрле фикерләр яшәп килә. һәр галим нигез итеп сыйфат сүз төркеменең төрле үзенчәлекләрен ала. М. Жәләйнең, Д.Г. Тумашева, Академик грамматикаларда төрле төркемнәр бирелә. Ф.М. Хисамова тарафыннан сыйфатларның түбәндәгә мәгънәви төркемнәре күрсәтелә:

1. **Төс белдерүче**; 2. **Шәхеснең тышкы (физик) сыйфатларын** белдерә торган; 3. **Шәхеснең эчке сыйфатларын, характерын** белдерә торган; 4. **Тәм** ягыннан билгене белдерүче; 5. **Хайваннарны һәм жәнлекләргә характерлы торган**; 6. **Сизү-тою аша беленә торган**; 7. **Предметларның формасын, зурлыгын, күләмен** белдерә торган сыйфатлар.

А. Алиш әкиятләрендә затларны тасвирлау үзенчәлекләрен тикшергәндә, без, нигездә, Ф.Х.Хисамова классификациясенә таянып эш иттек. Чөнки нәкъ шудый төркемләр әкияттә затларны бөтен тулылыгы белән ачып бирергә, төрле яклар тикшерергә мөмкинлек бирә.

Төс. Әкиятләрдә иң күп затларны тасвирлау сүзләре төснә белдерүче сыйфатларга карый. Төсләр кешенең дөньяны танып белү, аның хис-кичерешләре һәм уйлау эшчәнлегенә белән бәйле. А.Алиш әкиятләрендә дә алар балалар өчен шундый вазыйфа башкара.

«Аерылганы аю ашар, бүленгәнне бүре ашар» әкиятендә төс тышкы кыяфәтне генә тасвирлап калмыйча, атның исеме дә белдерүдә катнаша. ...*Жирән Кашка*. – *Лошадь с белой звездой на лбу – Рыжая*. Тәржемәдән күренгәнчә, әкияттә *жирән Кашка – Рыжая* дип тәржемә ителә. Татар теле сүзтәзмәсеннән бары аерыгыч кына тәржемә ителгән. Сүзлектә *Кашка - лошадь со звёздочкой, с белой отметиной на лбу* дип бирелә. Минемчә, тәржемәче рус телле балаларга *Кашка* образы аңлашылсын өчен эсәргә *маңгаенда ак йолдызлы атны* кертүе уңышлы. Шулай итеп тәржемәдә яңа тасвирлау төсә (*ак*) барлыкка килә.

«Каз белән Аккош» әкиятенең тәржемәсенә дә оригиналда булмаган төс белдерүче сыйфатлар кулланылган. *Шул тыныч күлдә аккош белән каз яшәгәннәр. - На этом озере жили Белая Лебедь и Серая Гусыня*.

Киресенчә дә булырга мөмкин: оригинал әкиятләрдә төснә белдерүче сыйфатлар бар, ә тәржемәдә алар бирелмәгән. Тик аларның бирелмәве мәгънәне бозмый. “Куян кызы”: *Бер соры куян – одна Зайчиха. соры бүре – серый волк, яшел бакалар – зеленые лягушки*.

Оригинал телдә бирелгән төсләргә башка төсләр белән алмаштырып тәржемәләр дә бар. *Бер кара айбе – что-то серенкое*. Тычканны А. Алиш әкиятте контекстыннан аерып *серенький* дип тәржемә итү рус жирлегенә яраклаштыру итеп кабул ителә.

“Кем көчле” әкиятендә төсләргә субъекты объект белән алмашына: *зур баилы, кызыл билле кырмыскалар – большеголовые красные муравьи*. Оригиналда кырмысканың биленә игътибар бирелсә, тәржемәдә кырмыска үзе кызыл төслә итеп бирелә.

Кайбер очракларда татар телендәгә эндәш сүзләр рус теле әкиятләренең реалияләренә күчәргә мөмкин. *Бәгерь* татар телендәгә реалиясе булса, аның тәржемәсе рус теле реалиясенә әверелгән: *Этәчкәем, бәгерькәем – Петушок, Петушок золотой гребешок* (“Ил гизүчеләр белән хәйлә сөючеләр” – “Путешественники” Л.Файзуллина). *Золотой* сыйфаты эстәлеп, бу образ да рус балаларына якин этәч образына күчәрелә.

Әкиятләрдә чагыштыру алымы белән бирелгән тасвирлаулар да бар. “Нечкәбил”: *Энә карагы яшел төймә төслә баилы – Стрекозу с головой, похожей на зелёную пуговицу*. Әкияттә төсләр геройларның тышкы кыяфәтен генә биреп калмый. Алар образларның, хайваннарның фәнни атамаларында ук бар: *Сорыкортлар – трютни, караелан – гадюка, каракош – орёл могильник*.

Аларда бирелгән төсләр тасвирлау итеп каралмый. Бу сүзләр үз эквивалентлары белән тәржемә ителә.

Тышкы (физик) билгеләр. Экият геройларының тышкы кыяфәтен сурәтлэгән вакытта А. Алиш еш кына чагынтыруларга мөрәжәгать итә. Тик алар һәрвакытта да чагыштыру булып тәржемә ителмиләр. *Дугадай муенлы, стакан тояклы аргамаклар – Лошади были красивы и резвы: шеи у них выгнуты дугой, ноги стройные, сильные.* Бу мисалда берничә кызыклы очракларны карарга мөмкин. Беренчедән, татар текстында булмаган сыйфатлар – *красивы и резвы* – тәржемә текстында бирелә. Икенчедән, *стакан тояклы* сурәтләве *ноги сторойные и сильные* дип тәржемә ителә. *Стакан тояклы* сүзтөзмәсе метафора булып бирелә, бу образ аша балалар атларның аякларын күз алдына китерә алалар. Бу очракта хәтта тавыш образына да мөрәжәгать итеп була. Бу тасвирлау рус мәдәниятенә ят булу сәбәпле, тәржемәче аларны ике гади сүз белән тәржемә итә.

Тышкы кыяфәтне сурәтлэгән вакытта да тәржемәчеләр кайбер сыйфатларны төшереп калдыралар. “Аерылганны аю ашар, бүленгәнне бүре ашар”: *иң сылу, иң йөгерек, иң эңгезеж Жирән Кашка – быстроногая лошадь с белой звёздочкой на лбу – Рыжая; туганкай, йомшак куянкай – Сестрица Зайчиха (“Куян кызы”).* Бу төшереп калдырулар мәгънәгә зыян китермиләр, тик образларны ярлыландыралар.

Оригиналда бер сыйфат белән бирелгән сүз тәржемәдә берничә белән бирелгән очраклар да бар: *килбәтсез бер аю (медведь – огромный, страшный).* Татар теленәң аңлатмалы сүзлегендә *килбәтсез: Тышкы күренеше ямьсез, кыяфәтсез булган, килешсез, тупас, йогышсыз; артык, бик зур.* Бу очракта тәржемәче татар сүзенә бөтен эчтәлеген ачып бетерү өчен аны берничә сүз белән тәржемә иткән дип уйлыйбыз. Балалар аудиториясенә караган эсәр булу да зур роль уйный.

“Яхшы сабак алды ябалак” экиятендә *ана ябалак – старый филин, бала ябалак – маленький филин* дип тәржемә ителә. Күренгәндә, тәржемәче аларның статусларына түгел, ә кыяфәтләренә, тышкы сурәтләнешенә игътибар итә. Тәржемәдән *старый филин* образын *ана ябалак* иттереп аңлап булмый. Ул күз алдына карт образны китереп бастыра. Шуңа күрә бу тәржемә геройларны үзгәртә.

Предметларның формасын, зурлыгын, күләмен белдерә торган сыйфатлар. Экиятләрдә иң күп форма, зурлык белдерүче сыйфатлар – зур һәм кечкенә. Тик тәржемәләрдә алар төрлечә биреләләр. Күбесе очракта мондый сыйфатлар турыдан туры тәржемә ителеп, эквивалентлары белән бирелә. *Кечкенә генә айбер – что-то маленькое, симез тычканнар – жирные мыши.*

Кайбер вакытларда алар турыдан туры тәржемә ителми, ә яңа сыйфатлар эстәп, образны яңа яктан ачып бирә. “Аккош белән Каз”: *ул бик ябык икән, буйга да бик кечкенә – он ростом мал и на вид слабенький.* *Бик ябык* сыйфаты *слабенький* дип бирелә, эквивалентка буры килми. Тик бу юл белән тәржемәче мәгънәне бозмый. Шуңа да игътибар итәргә кирәк: оригиналда бирелгән артыклык дәрәжәләре назлау – кечерәйтү белән бирелгәннәр.

Кайбер экиятләрдә сыйфатларның төсмерләре үзгәрә: объектларның зурлыгын күрсәтү урынына, тәржемәдә алар үзләре сыйфатка әвереләләр: *Бер соры куянынң үзе төсле үк зур колаклы, бик иркә, бик кадерле бер кызы булган. – У одной Зайчихи был маленький ушастый Зайчонок (“Куян кызы”).*

Шулай итеп, бу сыйфатларны тәржемә иткән вакытта турыдан туры тәржемә дә, төшереп калдырулар һәм эстәмәләр дә, сыйфатларны төсмерләрен үзгәртү дә кулланыла. Алар образларны аңларга комачауламый.

Эчке сыйфатлар. Филология фәннәре докторы Л. Минһажева экияттә бер нәрсәгә игътибар итә – төп геройлар укучы балалар шикелле тәҗрибәсез, барысын да белергә теләүче, омтылучы кош-кортлар, хайваннар. Шуңа күрә А. Алиш үзенә геройларына төрле-төрле сыйфатлар бирә. Алар арасында уңыйлары да, тискәреләре дә, нейтраль булганнары да бар.

Экиятләрдә беренче чиратта уңай сыйфатларга игътибарыбызны юнәлтәргә уйладык. Алар күпчелекне тәшкил итә. Бу юкка түгел, чөнки балалар шул сыйфатларны үзләренә алалар, өйрәнәләр, геройлардан үрнәк алалар.

Беренче чиратта, турыдан туры тәржемә ителгән сыйфатлар тәржемәләрдә бик аз очрый. *бик көчле – очень сильными; тырыш бал корты – трудолюбивая пчёлка Нечкебилъ.*

Эстәп тәржемә итү. *Бал корты көне буе бертуктаусыз эшли икән – Трудолюбивая пчела работала и днем и ночью; песи бернәрсәдән дә куркмый икән – котенок был храбрый – ничего не боялся (“Биккуркак һәм Бикбатыр”).*

Экиятләрдә эндәш сүзләренә тәржемәсен берничә кечкенә төркемгә бүлсәң мөмкин. Татар телендә жөмлә булып килгән өлеш тәржемәдә бары бер сүз белән бирелә ала. Моңа карамастан, мәгънә төсмере үзгәрешсез кала: *Менә егет икән бу малай – молодец.*

Экияттә тасвирлау сыйфатлары бирелеп, тәржемәдә бирелмәгән урыннар да бар. *бик иркә, кызы – был маленький ушастый Зайчонок; Шәфкатле куян моны ишетә – Услышала их Зайчиха.*

оригиналында да, тәржемәсендә дә уңай сыйфатлар чагылган, тик алар эквивалентлар юк. “Сертогмас үрдәк”: *Хужа уяу кеше булган - Охотник был умный. Уяу сүзенә эквивалентлары – бодрствующий, не спящий, бдительный, чуткий. Умный эквиваленты юк. Шуңа да карамастан, тәржемәче аучының уңай сыйфатларын саклаган, мәгънәне житкерә алган.*

Тискәре сыйфатлар. Турыдан туры тәржемәләр: *Хэйләкәррәк ерткычлар – звери похитрее; Усал ерккычлар – звери злые*; А.Алиш әкиятләрендә кайбер тискәре сыйфатларны сыйфат сүз төркеме белән бирми, ә аларны процесста, фигыль белән күрсәтә. Тәржемәләрдә исә алар сыйфатларга әверелә: *Әтәчләр күп вакытларын сугышып үткәргәннәр – они большие забияки – всегда дрались; Куян, дер-дер килеп, бар айбердән дә шүрли икән – кролик был трусливый и всего-всего боялся.* Мондый ысул укуны жиңелләштерә. Шулай ук образларны төгәлләштерә.

Әкияттә дә тискәре сыйфатлар бирелеп, алар тискәре сыйфатлар булып тәржемә ителәләр. Тик алар икесе ике төрле сыйфат төсмерләре. “Бикбатыр һәм Биккуркак”: “*Әй, юләр, юләр – Бояка, Бояка!* Икенчедән, тәржемәдә тискәре сыйфат эндәш сүз булып тәржемә ителә. *Юләрнең эквиваленты – дурак, дурачок, глупый, ненормальный* сыйфатлары тора. Тәржемәдә геройның икенчесенә исеме белән эндәшүе аның иптәшенә карата мөнәсәбәтен икенче планга чыгара.

Оригинал текстта булып, тәржемә ителмәгән очраклар: *Усал дошманны – «Такого врага» Батыр кырмыскалар – муравьи.*

Шул рәвешле, сыйфат сүз төркеме шактый катлаулы, лексик яктан бай сүз төркеме булып тора. Ул моңа кадәр бик күп тикшеренүчеләрнең игътибарын жәлеп иткән. К. Насыри, Г. Алпаров, В. Хангилдин, Ф. Хисамова кебек галимнәр тарафыннан аның сүз төркеме буларак билгеләре, үзенчәлекләре ачыкланган.

Алар төрле алымнар белән тәржемә ителә. Кайбер әкиятләрдә оригинал әкиятләрдә булмаган, тик тәржемәдә өстәлгән, һәм киресенчә, оригинал әкияттә булып та тәржемә ителмәгән сыйфатлар бар. Оригинал телдә бирелгән сыйфатларны башкалары белән алмаштырып тәржемәчеләр, аларның субъекты объект белән алмашына. Кайбер очракларда татар телендәге эндәш сүзләр рус теле әкиятләренәң реалияләренәң яңа төсмер белән күчәргә мөмкин. Әкиятләрдә чагыштыру алымы белән бирелгән тасвирлаулар, тасвирлауларны алмаштырып тәржемә итү алымнары кулланыла. Бу алымнар тәржемәнең мәгънәсен бозмый, тик кайер урыннарда гына эчтәлекне ярлыландыра яки, киресенчә, баета.

Әдәбият исемлеге.

- 1) Алексеева И.С. Введение в переводоведение: Учеб. Пособие для студ. Филолол. И лингв. Фак. Высш. Учеб. Заведений. / И.С. Алексеева. СПб.:Филологический факультет СПбГУ. М.: Издательский центр “Академия”. 2004. 352 с.
- 2) Виноградов В.С. Лексические вопросы перевода художественной прозы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. 172 с.
- 3) Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Высшая школа. 1986. 23 с.
- 4) Юсупов Р.А. Вопросы перевода, сопоставительной типологии и культуры речи Казань: Татар. кн. изд-во. 2005. 383 с.
- 5) Юсупов Р.А. Соотношение разноструктурных языков и вопросы перевода (на материале русского и татарского языков): Учеб.пособие для студентов филол.фак. Казан: КГПУ. 2005. 225 с.

ЗӨЛФӘТ ХӘКИМ ӘСӘРЛӘРЕНДӘ МИФОПОЭТИК СТРУКТУРА ҺӘМ ОБРАЗЛАР

Якупов Р.Н.

Фәнни җитәкче – доц. Юсупова Н.М.

Соңгы елларда әдәбият белгечләренәң XX гасыр ахыры – XXI гасыр башы татар әдәби процессы белән кызыксынуы әдәбиятта яңа сәнгати һәм эстетик эзләнүләргә бәйле. XX гасыр ахырында татар әдәбияты яңа сәнгать формаларын эзләү юлына баса. Әлеге чорда урын алган ижтимагый-сәяси вакыйгалар җәмгыятьнең мәдәни кыйбласын үзгәртүгә китерә. Татар сүз сәнгате милли-мәдәни традицияләргә кайту юнәлешен ала. Бу исә рухи мәдәниятнең иске, инде архаик катламнарына, архетипларга, мифопоэтик элементларга кайтуына китерә.

Әдәбият белемендә миф (гр. mythos – хикәят, кыйсса) – дөньяның килеп чыгышы, кешенең барлыкка килүе, аллалар һәм патшаларның, каһарманнарның батырлыгы хакында бик борынгы сөйләүләр; борынгы кешеләрнең тормышны һәм үз-үзен күзаллавы, гаять әһәмиятле, ләкин аңлаешсыз, серле тоелган табигый, физиологик, ижтимагый күренешләрне шәрехләве; иң борынгы ижтимагый аң формасы буларак билгеләнә.

Мифология язма әдәбият белән тыгыз бәйләнештә тора, аның әдәбият белән бәйләнешләре – күпкырлы һәм катлаулы күренешләрнең берсе. Бер яктан, М. Бакиров фикеренчә, мифология поэтик образлылыкның, сәнгати-образлы фикерләүнең иң беренче ижат лабораториясе булган. Ф.В. Шеллинг хезмәтләрендә дә охшаш фикер белән очрашабыз: «Сәнгать фәлсәфәсе» хезмәтендә ул мифологияне «телсә нинди сәнгать өчен мәжбүри шарт һәм беренчел материал» дип карый, мифларда сурәтләнгән дөньяда гына мәңгелек төшенчәләрне белдерә алу сәләтенә ия образларның булуы хакында нәтижә ясый. Мифологик сынландырудан һәм метафорадан поэтик тропларга һәм образларга күчү сүз сәнгате тарихында хәлиткеч адым булып тора. Өгәр мифологик образ яки метафора туры мәгънәдә аңланган булса (күк-тәңре, кояш-болан, жир-ана, күбәләк-жан), поэзиядә ул кинәялелеккә һәм күчерелмә мәгънәгә корылган поэтик метафора яки эпитет, аллегория яки символ дәрәжәсенә күтәрелә.

Мифологик структураларның уңышлы кулланылышын без Зөлфәт Хәким әсәрләрендә дә күрәбез. Әмма, әдәбият һәм мифологиянең үзара бәйләнеше сорауына юнәлдерелгән фәнни хезмәтләр булуга карамастан, татар сәхнә әсәрләрендә, шул исәптән Зөлфәт Хәким әсәрләрендә дә мифологик образларның һәм структураларның кулланылыш үзенчәлекләре проблемасы ачык булып кала бирә, һәм тагын да тирәнтен жентекле тикшеренүләр сорый. Бу безнең эшебезнең актуальлеген билгели.

Фәнни эшебезнең максаты – Зөлфәт Хәкимнең “Телсез күк” һәм “Гасырлар моңы” пьесаларында мифологик образ һәм мифопоэтик структура чагылышын өйрәнү.

“Гасыр моңы” драмасында мифопоэтик структура геройларның тормыш тарихында коръәни миф структурасын тергезүдә чагыла. Моңың өчен автор Ибраһим пәйгамбәр турындагы кыйссаны куллана.

Әсәрдәге геройлар, пәйгамбәр кебек үк, үзләрен ниндидер максаттан, үзенең югары идеалы өчен корбан итергә эзер икәнлеген яки үзенә якын булган кешеләр, күренешләр белән корбан итергә эзер икәнлеген дәлилли. Шулай итеп, сюжет сызыгы һәм төп, икенче пландагы персонажларның тарихы, язмышы корбан итү мотивын кабатлый.

Басыйрның эти-әнисе революция идеяләре өчен, Русияне бәхетле итәр өчен үз уллары бәхетен корбан итә булып чыга. Төркиягә Әкълимә белән качарга мәжбүр булгач, Вилдан да үзенең тормышын, үз якыннарын тормышын ССРБга каршы көрәш өчен корбан итергә эзер. Кызганмыйча Илбәкне ССРБга жибәрә, үзе Алмания өчен көрәшә һәм, ахыр чиктә, үзе хезмәт иткән кешеләр тарафыннан атып үтерелә. Эти-әнисен үлемнән корткарыр өчен Әкълимә Басыйрга кияүгә чыгарга риза була, ул да үзен корбан итә. Ягъни, геройларның күбесендә бу корбанчылык мотивы кабатлана.

Гомумән, әсәрдә идеология корбаннары бик еш күрсәтелә. Кемнәрдер Совет хакимияте идеологиясе корбаннары булса, башкалары Нитлер корбаннарына эйләнә. Беренче бөтендөнья сугышы, гражданнар сугышы, Икенче бөтендөнья сугышы кебек фажиғале вакыйгаларны Зөлфәт Хәким бер гайлә мисалында, берничә корбан сурәтендә оста күрсәтә.

Өлеге мифологик структураны автор гасыр тарихын, моңлы вакыйгалар тарихын һәм, бәлки, гомумкешелек тарихын аңлату максатыннан куллана.

“Телсез күк” әсәрендә автор күк мифына бәйлә үзгә бер мифологик сурәтлелеккә мөрәжәгать итә. Төрки-татар мифологиясендә күкнең, нигездә, аерылу, ялгызлык, сагыну символлары булуы өстенлек алуы билгеле. Әсәрдә исә без ике “күк” белән очрашабыз. Берсе Зариф булса, икенчесе – Зиятдин.

Бер үк текстта күк символының күп кабатлануы кешенең – жәмгыятьтә, милләтнең – тоталитар дәүләттә ялгыз, чит булып яшәгәннән ишарәләвенә бәйлә. Ягъни, Зөлфәт Хәкимнең “күк”се – ул бер кеше кичерешә, фажиғасе генә түгел, ул Советлар Берлегендә, Русиядә яшәргә мәжбүр булган, шул дәүләтнең кысаларына сыеша алмаган һәм үзенә күрә лаеклы урын ала алмаган татар халкының фажиғасе.

Әсәрдә автор татар халкы үз асылына, нигезенә кайта алырмы һәм тоталитар режим куйган шартлар һәм алып барган сәясәт татар халкын телсез калдырдымы дигән сорауларны куя. Җавап буларак автор Нәзимә белән Хәбиб жырлаган жырларын, аларның татар булганнарыннан горурлыгын, Зарифнең үзенең Зиятдинның оныклары исән булуын белгән шатлануын, өметнең югары күтәрелүен бирә. Ул татар халкының асылына, көчле хәленә кайтуына зур өметләр баглый.

Йомгак ясасак, Зөлфэт Хәкимнең ике эсәрәндә мифопоэтик структура һәм образларны аерып алып өйрәндек һәм аларның текст эчендә ни рәвешле чагылуын, функциясен билгеләдек.

ВЫСШАЯ ШКОЛА ИСКУССТВ ИМЕНИ САЛИХА САЙДАШЕВА

ПОДГОТОВКА К КОНКУРСУ КАК МЕТОД РАБОТЫ С ОДАРЕННОЙ МОЛОДЕЖЬЮ

Артемяева Н.С.

Научный руководитель – ст. преп. Дыганова Е.А.

Развитие современного мира актуализирует потребность общества в людях, способных нестандартно решать новые проблемы, вносить новое содержание во все сферы жизнедеятельности. Одаренная молодежь во все времена являлась национальным достоянием и одним из важнейших ресурсов развития государства. Реализованный интеллектуальный и творческий потенциал сообщества молодых людей, является главным двигателем прогресса во всех сферах деятельности общества и государства. Осознавая данный факт, организация работы с одаренной молодежью становится приоритетным направлением государственной поддержки, что отражено в принятии ряда нормативных документов.

Так в законе «Об образовании в Российской Федерации» ст.3, п.7 говорится, что одним из принципов на которые опирается Государственная политика является «создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания» [3].

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 гг. в качестве цели определено «обеспечение условий эффективного развития российского образования, формирование конкурентоспособного человеческого потенциала и повышение конкурентоспособности российского образования на всех уровнях, в том числе международном» [2]. В этом же документе среди основных задач, обращает на себя внимание следующая: «реализация мер популяризации среди детей и молодежи научно-образовательной и творческой деятельности, выявление талантливой молодежи» [2].

Проведенный анализ документальных материалов позволил выявить целевые ориентиры, которые актуализируют поиск и разработку эффективных путей выявления и поддержки одаренной молодежи, развития и реализации ее интеллектуального и творческого потенциала, стимулирования самореализации студентов.

Среди форматов, где происходит выявление творческих и научных дарований молодежи можно выделить олимпиады, смотры, фестивали, конференции и конкурсы.

В настоящее время форма конкурса находится на пике популярности и набирает все большие обороты, что связано:

- с полифункциональностью – это выявление и поддержка талантливой молодежи;
- с многонаправленностью – научно-исследовательское, профессионально-ориентированное и творческое конкурсные направления;
- с широкой доступностью – различные конкурсные уровни и конкурсы внутри учебного заведения;
- со статусной иерархией – городской, республиканский, всероссийский, международный конкурс.

Образовательные возможности конкурса активно применяются в вузовской практике. Участие студента в конкурсе это значимый опыт, способствующий формированию такого профессионально-важного качества как конкурентоспособность. Конкурсная подготовка основывается на приемах интенсификации познавательной деятельности. Интенсификация (от лат. *intensio* – напряжение, усиление и *гасіо* – делаю) означает усиление, увеличение напряженности, производительности.

Непосредственно конкурсная подготовка – это напряженный и захватывающий процесс с момента принятия решения об участии в конкурсе до итогового выступления, где воплощая сформулиро-

ванную идею в совершенную форму, преодолевая трудности, в процессе достижения цели студент вырабатывает и оттачивает необходимые ему профессиональные и личностные качества [1].

В качестве основных этапов конкурсной подготовки мы выделяем:

- 1) формирование целевой установки и стабильной мотивации к осуществлению интенсивной деятельности;
- 2) создание детального плана подготовки с четко обозначенными сроками выполнения каждого пункта и осуществлением систематического контроля его выполнения;
- 3) актуализация банка знаний, умений и навыков, применение междисциплинарных связей и активных методов с целью оптимизации процесса конкурсной подготовки;
- 4) использование рефлексивных навыков с целью самоконтроля уровня качества подготовки;
- 5) осуществление саморегуляции для управления режимом работы и уровнем интенсивности деятельности;
- 6) запуск психологических механизмов самоактуализации и самореализации для итоговой демонстрации достижений.

При подготовке к конкурсу в опоре на процесс интенсификации, где с одной стороны происходит психическая саморегуляция состояния (в соответствии с теорией внушения и самовнушения), а с другой стороны – информационная перегрузка (в соответствии с теорией суггестивной гипермнезии – воздействия на память; опорой на свойства повышенной способности к запоминанию и воспроизведению информации) у студента существенно повышается уровень его личностного и профессионального развития.

В качестве результатов применения методов конкурсной подготовки студент получает:

- целенаправленность обучения;
- усиление познавательного интереса и мотивации учения;
- расширение информативной емкости содержания традиционного образования;
- овладение активными методами обучения;
- ускорение темпа учебных действий;
- развитие навыков самообразования.

Кроме того, у студента достигают более высокого уровня такие качества как стремление и достижение цели, трудолюбие, дисциплина, воля, кристаллизация различных сторон таланта, успешность, конкурентоспособность, адекватная самооценка.

Список литературы.

- 1) Дыганова Е.А. Формирование культуры самообразования будущего педагога-музыканта в процессе освоения дирижерско-хоровых дисциплин: дис... канд. пед. наук 13.00.02. Казань. 2014. 233 с.
- 2) Интернет-ресурс: Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы. <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (Дата обращения: 06.02.2015).
- 3) Интернет-ресурс: Сайт Министерства образования и науки РФ. <http://xn--80abucjiihbv9a.xnp1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2974> (Дата обращения: 06.02.2015).

ВЕЛИКИЕ ИМЕНА В ИСКУССТВЕ: ГЕНИАЛЬНОСТЬ И БЕЗУМИЕ

Габдрахманова Р.Р.

Научный руководитель – ст. преп. Коврикова Е.В.

Гениальность – это, пожалуй, одна из самых неизведанных, нераскрытых, спорных проблем. В психологических словарях термин «гениальность» применяется к самому высокому уровню интеллектуального или творческого развития личности, наивысшая степень проявления возможностей человека. Так, по определению психологов Оксфордского университета, не существует точного набора характеристик человека, который определял бы его гениальность; в то или иное время имеет значение мотивация, темперамент, эмоции. Кроме того люди, проявляющие себя как гении в одной обстановке, не обязательно сохраняют эти свойства в другой ситуации [1]. Использование в современных научных кругах термина «гениальность» находится под сомнением, в этой связи наша статья носит характер свободного размышления.

Сложно как опровергнуть, так и доказать, что многие ученые, композиторы, музыканты, художники, писатели, философы были или не были гениями. Гениальность, безусловно, есть, но нередко умелых и трудолюбивых творцов считают гениями. Это происходит и потому, что люди не верят в могущество простого человека, не верят в то, что он может быть и гением, и просто талантливой, трудолюбивой личностью. Так же и неординарный человек нередко попадает в категорию сверхъестественного и непостижимого явления, не входящего в привычные рамки, трактуемого как безумие.

Рассматривая феномен гениальности, следует обратить внимание и на простого человека. Нужно уметь относиться к любому из признанных гениев в первую очередь как к обычной личности, а не как к знаменитости, обладающей сверхспособностями. Тогда мы поймём, полюбим и примем всю его многогранность. Это сблизит нас с ним настолько, что мы сможем (по крайней мере, нам будет легче) без преград изучать его творчество, его личность. Сможем изучать гения и как простого человека, и как творца, и как философа, ведь каждый музыкант (в числе гениев) является настоящим философом, и каждый философ (в числе гениев) является своего рода музыкантом.

Массовое мнение превратило гениев в «гениев во всем» – и в быту, и в социальной жизни, но так ли это на самом деле? Я, например, тоже с самого детства считала музыкантов людьми «не из мира сего», ведь они создают музыку! Они живут в своем мире, плывут в потоке нот и мелодии. И, конечно же, в обычной жизни они должны были оставаться для меня и для окружающего мира загадкой, личностями скрытными, даже с некоторыми странными проявлениями, такими, как чрезмерная боязнь людей, неумение одеваться, необычные привычки, поведение и т.п. Но после долгих слежений, раздумий и удивлений я пришла к выводу, что гении – такие же люди, как и все! Они совершенно нормально разговаривают с людьми и странных привычек не замечается. Гениальность их проявляется в том, что они создают что-то сродни чуду; в том, что они мыслят необычно, и их внутренний мир невероятно богат, они способны думать так глубоко и своеобразно, что нам и представить невозможно.

Отметим, что медицинский аспект жизни великих людей — весьма интересный предмет для исследований, тем более, когда речь идёт о гениальности. В начале 20 в. основное внимание учёных-медиков фокусировалось на возможной зависимости интеллекта от анатомических особенностей мозга (патоморфологические исследования) гениальных музыкантов и композиторов. На сегодня существует много специальной литературы, посвященной недугам Бетховена, Моцарта, Баха, Шуберта, Шумана и др. В некоторых случаях даже проводилась эксгумация для выяснения причин, как их смерти, так и необычного таланта, хотя единственным более-менее доступным параметром в данном случае оставалась окружность черепа. Во избежание подобной участи некоторые композиторы даже настаивали на посмертной кремации своего тела, например немецкий романтик Макс Регер.

Мы не можем утверждать, что какой-то определенный человек гений, пока не проникнемся его гениальным творением. И мы не способны во всей полноте представить внутренний мир гения. Наконец, мы не можем сказать, что какой-то определенный человек – гений, потому что он кажется нам совершенно обычным – хорошо умеет скрывать свой характер, свое истинное существо, свою сущность (скрывают гениально, так сказать). Более того, они стараются скрыть свою сущность, потому что они мудрые люди. Гении являются очень глубокими, умными, мудрыми людьми. Они способны отказаться от первичных удобств и благ, которые являются для человека потребностями. Их может совершенно не интересовать, что думают о них другие. Им не нужна хвала, поощрение, еще какие-то проявления человеческого внимания, они могут отказаться от них (многие так и сделали). А ведь простой человек не может существовать без людей.

Гении же стоят выше всего этого. Они все могут преодолеть, они это уже преодолели. Если они ведут себя как обычные люди с простыми проблемами, значит им это на руку, значит, так надо было сделать. Хочется назвать гения Сверхчеловеком. Именно таким видел человека Фридрих Ницше, один из величайших мыслителей всех времен и народов, филолог, композитор, поэт, создатель самобытного философского учения, которое носит подчеркнуто неакадемический характер и имеет широкое распространение, выходящее далеко за пределы научного сообщества. Будучи изложенными в афористической манере, большинство сочинений Ницше не поддаются однозначной интерпретации и вызывают множество разногласий. В возрасте 24 лет, будучи ещё студентом, он был приглашен на должность профессора классической филологии в Базельский университет – беспрецедентный случай в истории университетов Европы.

Уже с 18 лет Ницше начал испытывать сильные головные боли, а к 30 годам испытал резкое ухудшение здоровья. Он почти ослеп, у него были невыносимые головные боли, которые он лечил

опиатами, а также проблемы с желудком. 2 мая 1879 г. он оставил преподавание в университете, его дальнейшая жизнь стала борьбой с болезнью, вопреки которой он писал свои произведения. Творческая деятельность Ницше оборвалась в начале 1889 г. в связи с помутнением рассудка. Оно произошло после припадка, когда на глазах Ницше хозяин избил лошадь. Существует несколько версий, объясняющих причину болезни. Среди них – плохая наследственность (душевной болезнью в конце жизни страдал отец Ницше); возможное заболевание нейросифилисом, спровоцировавшим безумие.

Известно, что Морис Равель, известный композитор-импрессионист, автора многих шедевров, в частности “Болеро”, страдал неврологическим заболеванием. Этому случаю посвящено много литературы, но взаимосвязь между патологией и гениальным творчеством композитора не доказана. Композитор был невысокого роста, худощав; его голова была непропорционально большого размера. Он любил плавание, длительные прогулки на свежем воздухе, крепкий кофе, крепкие вина, специи, много курил. На протяжении всей жизни у Равеля не было женщин. Он прожил вместе со своими родителями до 41 года.

Медицинский анамнез и симптоматика композитора позволяют заподозрить несколько диагнозов: болезнь Пика, черепно-мозговая травма, хроническая эндокринная патология и т.п. Однако до настоящего времени окончательные выводы отсутствуют. Существует много литературы, посвященной потенциальному влиянию неврологического заболевания Равеля на его творчество: некоторые авторы видят в известном “Болеро” с его характерными 18-кратными повторами мелодий признаки болезни Альцгеймера.

Равель был оригинальной личностью и в повседневной жизни. Никто не видел, как он работает, его произведения представляли сразу в законченном виде [2]. Он не любил дискуссий, считая споры пустой тратой времени, избегал публичных выступлений по поводу своей или чужой музыки. При внешней общительности, Равель был сдержан и замкнут. Однако в письмах к друзьям проявляются разносторонность его интересов, острота и независимость мысли, живая тонкая наблюдательность и повышенная восприимчивость к окружающему его миру. Под маской изящного скепсиса и холодной иронии скрывалось горячее, отзывчивое сердце и нежная, легкоранимая душа. С затаенным волнением и восторгом воспринимал композитор красоту и величие природы, удивительно чутко и серьезно понимал мир детей, трогательно заботился о животных и птицах, проявлял редкую для музыканта склонность к технике и точным наукам. Как истинный сын 20 века, Равель с особой силой ощущал поэзию современных больших заводов, в производственных процессах которых фантастическая смелость научной мысли сочетается с трезвым расчетом; эту поэзию Равель неоднократно мечтал передать в музыке. Недаром композитор много лет обдумывал оперу «Потонувший колокол» по одноименной драме Гауптмана; в ней главный герой – литейщик, мастер с душой поэта, мечтает отлить колокол, мощный звон которого звучал бы как голос совести человечества. Но не менее привлекала Равеля и другая сторона символической драмы Гауптмана – общение с извечной красотой и мудростью природы.

Замкнутость сковывала в Равеле всякое внешнее проявление чувств и зашла его внутренний мир от грубых посягательств, но часто и отдаляла композитора от искреннего сочувствия близких, обрекая в минуты тяжелых испытаний на мучительное одиночество. Даже в юности Равель позволял заглянуть в тайник своей души, уловить суть своего характера лишь немногим друзьям. Не это ли породило, увы, столь широко распространенное мнение о блестящем, но холодном темпераменте Равеля-композитора и о преобладании в его сочинениях сухого рационализма над чувством?

Из разбросанных в письмах взволнованных кратких реплик и скупых замечаний постепенно вырисовывается совсем иной облик этого столь необычного по натуре и складу ума человека и художника. Это даёт возможность увидеть в Равеле человека щепетильно-требовательной, безупречно чистой совести; он непримирим к проявлениям двуличия, лицемерия и умеет их высмеять с язвительным остроумием. Любя Францию и свой народ, он беспощадно издевался над тупостью узкого национализма, который вызывал в этом уравновешенном человеке протест, выражающийся в решительных действиях [3].

Также и Бетховен, который очень хорошо мог контролировать свое поведение и характер, несмотря на то, что издавна слыл вспыльчивым и не контролирующим себя человеком. Однажды композитор и Гёте встретили императора Франца в окружении свиты и придворных. Гёте, отойдя в сторону, склонился в глубоком поклоне, Бетховен прошёл сквозь толпу придворных, едва притронувшись к шляпе [4]. Просто он был новатором. И не только в музыке, но и в жизни: его время было временем реверансов, возвышенных манер и речей, и ему это, вероятнее всего, надоело. Поэтому он не считал обязательным вести себя как следует своему времени. И одевался Бетховен крайне

небрежно. Возможно, он просто не обращал внимания на свою внешность, и внешний вид его жилища свидетельствовал о том же. И в то же время его считали довольно добрым человеком. Может, тогда относительность характера по-другому измерялась? Хотя, он и впрямь был куда лучше, чем о нем иногда доводилось слышать.

Стоит отметить, что литературные пристрастия Бетховена были словно из-под пера стилиста. Он увлекался древнегреческими писателями, такими как Гомер и Плутарх, или более современными Шекспиром, Гете и Шиллером, которые были вполне признаваемыми и почтенными авторами. Потом он признался, что старался понять сущность всех известных философов и ученых, труды которых только мог достать. Ещё в начале творческого пути Бетховен не спешил публиковать свои произведения. Он много над ними работал, дорабатывал и непрестанно усовершенствовал. На развитие творчества Бетховена безусловно влияла природа, когда он отдыхал в пригороде Вены. Даже обыкновенные люди чувствуют себя на природе по-другому, остаются наедине с ней. Если влияние природы так велико для нас, то сложно даже представить какое влияние природа оказывает на гения.

Для того чтобы подойти ближе к пониманию гениальности Бетховена, следует уделить внимание его болезни. Воспаление среднего уха развивалось с 1802-го года, оно было неотвратимым, словно средневековая чума. Для композитора и музыканта потерять слух — хуже, чем потерять зрение. Ему не помогало лечение, настроение все ухудшалось и ухудшалось. Он окончательно сделался затворником, избегая лишней раз появляться на обществе. В конце концов, он совершенно потерял слух, но умудрялся быть в курсе последних музыкальных событий. Он не слышал новых композиций, но с увлечением читал партитуры опер Россини, просматривал сборники композиций Шуберта и других композиторов. «Мои помощники в позднем творчестве – Платон и Сократ», – писал Бетховен. А Платон и Сократ – величайшие философы древности, с которых начинают свой путь все философы. Его увлечение усложнением произведений привело к тому, что знатоки до сих пор их скрупулезно изучают, многим музыкантам они не под силу. Возможно, сказалось практически полное отсутствие слуха.

Исследуя биографии перечисленных и других великих личностей в мире искусства, можно отметить некоторые характерные особенности, а именно:

- болезни души и тела, которые, возможно, способствовали развитию гениальности (Бетховен, Равель, Ницше, Моцарт, Достоевский, Шопен, Вагнер, Шуман, Шиллер, Кафка, Г. Гейне и др.);
- сложные отношения с противоположным полом и (или) нетрадиционная сексуальная ориентация (П. Чайковский, М. Цветаева, А. Ахматова, М. Равель, А. Шопенгауэр, М. Мусоргский, Я. Гашек, Э. Уорхолл, С. Дягелев и др.);
- мысли о самоубийстве, склонность к суициду (М. Цветаева, В. Маяковский, Г. Гессе, Л. Бетховен, П. Чайковский, С. Есенин, Р. Шуман и т.д.);
- неординарные свойства личности, резко отличающиеся от других, наличие в биографии необычных фактов и поступков;
- необычайное чувство доброты и любви к природе, к людям, скромность и склонность к страданиям.

В заключение хотелось бы ещё раз подчеркнуть, что гениальность, наверное, никогда не будет раскрыта полностью. Никто не сможет объяснить, в чем же сущность гениальности, её простоты и безумства, почему не все талантливые люди являются гениями. Хотелось бы привести слова отечественного писателя Федора Михайловича Достоевского: «У всякой гениальности и новой человеческой мысли, или просто даже во всякой серьезной человеческой мысли, зарождающейся в чьей-нибудь голове, всегда остается нечто такое, чего никак нельзя передать другим людям, хотя бы вы исписали целые тома и растолковывали вашу мысль 35 лет; всегда остается нечто, что ни за что не захочет выйти из-под вашего черепа и останется при вас навеки; с тем вы и умрете, не передав никому, может быть, самого-то главного из вашей идеи» [5].

Список литературы.

- 1) Интернет-ресурс: Гениальность. Мир психологии. <http://www.persev.ru/genialnost> (Дата обращения 20.03.2015).
- 2) Otte Andreas, De Bondt Piet e.o. Dierckx Med Sci Monit. 2003.
- 3) Равель в зеркале своих писем. Сост. Марсель Жерар и Рене Шалю. Издание 2-е. Ленинград: Музыка. 1998. 211 с.
- 4) Интернет-ресурс: Характер Бетховена. <http://propianino.ru/> (Дата обращения: 10.11.2014).

- 5) Интернет-ресурс: Соловьев Е.А. Достоевский. Его жизнь и литературная деятельность. Серия: Жизнь замечательных людей. Биографическая библиотека Павленкова Ф. СПб.: Типография Высочайше утвержд. товарищества «Общественная польза». 1891 г. <http://www.twirpx.com/file/791772/> (Дата обращения: 14.03.2015).
- 6) Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и науке. М.: Искусство. 1991. 432 с.
- 7) Интернет-ресурс: Федор Достоевский. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Википедия> (Дата обращения: 15.02.2015).
- 8) Казиник М. Тайны гениев-2 или Волновые пути к музыке. М.: Динатон. 2010. 162 с.

ПРОЕКТ «ZOO ДОВЕРИЕ URMAN» КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ТУРИСТИЧЕСКОЙ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ КАЗАНИ

Гафурова Н. А.

Научный руководитель – доц. Сафиуллина Л.Г.

Казань как точка соединения западных и восточных традиций, место мирного сосуществования разных конфессий является одним из самых востребованных в последние годы туристических центров России. Туристов привлекает древняя история города, уникальные памятники архитектуры и особая атмосфера перекрестка культур. Интерес к столице Татарстана значительно возрос в связи с прошедшими здесь мероприятиями международного масштаба: Летняя Всемирная Универсиада, Кубок мира по художественной гимнастике, Чемпионат мира по фехтованию. Однако природно-ресурсный и историко-культурный потенциал Казани как третьей столицы России в области туризма раскрыт еще далеко не полностью.

Согласно проекту Программы развития туризма Казани на 2014-2017 гг., первоочередными в этой области являются задачи создания бренда Казани и его продвижения, развития туристической инфраструктуры города и разработки перспективных направлений туризма [1, с. 55].

Разработанный нами проект «Зоо Доверие URMAN» представляет модель экозоокомплекса на территории поселка Залесный, близ озера «Зеркальное», который способен стать одной из узнаваемых достопримечательностей Казани. Лежащая в его основе идея бережного отношения к природе содействует установлению партнерских отношений между людьми и животными как части природного мира. «Зоо Доверие URMAN» создаст новый стандарт качества жизни для периферийных районов столицы с обустроенными общественными пространствами, обширными зелеными зонами, развитой социальной инфраструктурой. Задача проекта – образовать на окраине города дополнительную точку притяжения туризма, разгрузив тем самым центр. Это позволит решить актуальные проблемы «третьей столицы»: создание условий для развития бизнеса, генерирование новых высокооплачиваемых рабочих мест на окраине.

Проект включает в себя зоопарк, кинологический и конный комплексы, ярмарочную площадь, спортивно-досуговый комплекс, зону проживания, зону парковки, оборудованную трассу, административно-бытовой комплекс. На территории функционируют два кафе (одно – в жилом комплексе, другое – в зоне зоопарка). Гостям будут предложены блюда традиционной татарской и русской кухни, приготовленные из биопродуктов.

Центром экокомплекса является зоопарк нового типа, содержание зверей в котором будет максимально приближено к естественным условиям проживания для обеспечения их психофизического благополучия. Чистый воздух, лес, водоемы позволят животным чувствовать себя «как дома», гармонично разделять территорию с людьми, с рождения ухаживающими за ними и воспитывающими их. Зимние вольеры планируется выполнить в цилиндрической форме с крышей из стекла либо прозрачных полипропиленов. Затененную зону в пространстве вольера образует вмонтированная в крышу одна из латинских букв, входящих в название зоопарка (URMAN). Вольеры-буквы располагаются таким образом, чтобы они составляли название зоопарка. При такой планировке вольер становится условным обозначением того или иного сектора, что облегчит ориентирование на местности. Внешняя стена отделяется земляным валом или насыпью природных камней и булыжников, имитирующих скалу. Внутри стены расписываются тематическими изображениями, оплетаются растениями по периметру.

В экозоопарке предоставлена возможность непосредственного взаимодействия посетителей со всеми видами животных, многие из которых в природе являются опасными хищниками. Подобный зоопарк не имеет аналогов в России и Европе, хотя идеи гуманного общения людей с хищниками

успешно реализуются в зоопарках Таиланда (Храм Тигров) и Аргентины (Zoo Lujan). Разработанные их сотрудниками методики кормления и воспитания животных можно успешно применить и в зоолесу (URMAN) в пригороде Казани. Это позволит привлечь сюда как любителей экстремального отдыха, так и рядовых ценителей дикой природы. Пассивное или активное общение – наблюдение или тактильный контакт – дает мощный позитивный эмоциональный посыл, способствует восстановлению связей с природой и гармонизации внутреннего мира [2, с. 213].

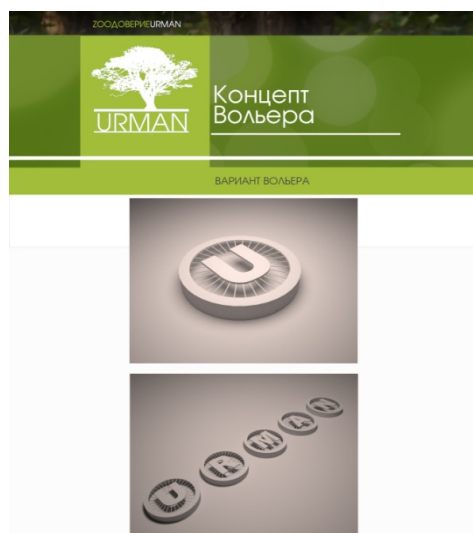


Рисунок 1. – Зонирование экозоокомплекса «Zoo Доверие URMAN». Рисунок 2. – Концепт вольера экозоокомплекса «Zoo Доверие URMAN».

Взаимодействие с хищниками помогает преодолению фобий, агрессии, неуверенности в себе и других психологических комплексов. В URMAN'е будет практиковаться канис-терапия (лечебная кинология), иппотерапия (лечение с помощью верховой езды на лошадях), фелинотерапия (терапия при взаимодействии с кошками), орнитотерапия (наблюдение за птицами и общение с ними). Зоотерапия является естественным немедикаментозным способом оздоровления больных с неврологическими, психологическими и психическими расстройствами, заболеваниями опорно-двигательного аппарата и сердечно-сосудистой системы [3, с. 228].

Комплекс предусматривает комфортные условия пребывания для людей, принадлежащих разным социальным и возрастным группам: детей и молодежи, пожилых, многодетных семей, людей с ограниченными возможностями и т.д. Гостей, прибывших на длительный срок, ожидают гостиничные дома и номера, а в летнее время будет дополнительно организована палаточная зона (кемпинг). В рамках проекта «Zoo Доверие URMAN» откроются возможности для проведения международных выставок лошадей и собак, осуществления их купли-продажи. Это послужит альтернативой городским выставочным объектам и привлечет потенциальных российских и зарубежных инвесторов.

Экозоокомплекс воплощает идею национального своеобразия в архитектуре, интерьере помещений, дизайне и художественном оформлении прилегающих территорий. Фасады зданий и вольеров, ландшафтный дизайн разрабатываются в стилистике татарских народных сказок. Зона представленных экспозиций зоопарка разделится на несколько сказочно тематических групп: «Ак буре», «Су Анасы», «Шурале».

«Zoo Доверие URMAN» будет осуществлять активную научно-просветительскую деятельность, стимулировать общественность на решение природоохранных проблем. Посетители зоопарка смогут получать необходимую информацию, как на открытом воздухе, так и в лекционных залах, оборудованных интерактивной техникой.

Экозоокомплекс будет функционировать как крупный культурный центр, где туристы смогут приобщиться к сокровищам татарского искусства. Для гостей планируется проводить мастер-классы по татарскому народному пению, хореографии, игре на курае и кубызе, резьбе по дереву, плетению корзин и мебели, вышиванию и вязанию. Особое значение отводится освоению татарских

народных и авторских песен по специально разработанной методике экспресс-обучения, включающей элементы театральной педагогики. Исполнение песен как на татарском, так на русском и английском языках позволит туристам погрузиться в художественную атмосферу нашего региона, глубоко эмоционально воспринять его художественное своеобразие. Данная образовательная программа, построенная на рекреативных принципах, будет рассчитана как на этнических татар, проживающих в ближнем и дальнем зарубежье, так и на русско- и англоязычных гостей. По окончании обучения каждый участник получит мультимедийное пособие, в котором собраны тексты, ноты и фонограммы песен.

Одной из важных сфер деятельности «Zoo Доверие URMAN» является благотворительная работа, подразумевающая организацию бесплатных ежемесячных посещений зоопарка для детей из малоимущих семей и людей с ограниченными возможностями. Для них предусмотрено проведение познавательных экскурсий, вовлечение в общение с животными, осуществление сеансов зоотерапии.

В процессе реализации проекта большое внимание уделяется внедрению высоких технологий. Планируется установка системы SCADA, позволяющей автоматизировать процессы, протекающие в экозоокомплексе. К распределенной системе управления будут подключены камеры видеонаблюдения, средства кондиционирования помещений, контроль безопасности территории. Доступность и открытость как основополагающие принципы проекта реализуются посредством online-трансляции, что позволит наблюдать за поведением животных на расстоянии (как на территории экозоокомплекса, так и за его пределами через сеть Интернет).

Исследование рынка показало, что проект «Zoo Доверие URMAN» в пределах своей концепции и направленности не имеет аналогов не только на территории Российской Федерации, но и в Европе. Это позволяет прогнозировать высокий спрос и уверенную конкурентоспособную позицию на рынке услуг, а сам объект позиционировать как канал, обеспечивающий просветительские и эстетические потребности общества. Поскольку проект не имеет крупных конкурентов, целесообразно предположить, что он займет значительную долю рынка и станет лидером в области удовлетворения спроса населения в качественно новой услуге в регионе. Внедрение проекта позволит усилить туристическую привлекательность Казани, а также обеспечить рабочими местами жителей пригородов (пос. Залесный, Юдино, Тура, Осиново, Ореховка).

Проект «Zoo Доверие URMAN» представлен в социальных сетях: ВК, Facebook, Twitter, Одноклассники, а так же на финансовой платформе Planeta. На сегодняшний день количество подписчиков составляет 595 человек. Информация о проекте «Zoo Доверие URMAN» изложена в интернет-газетах «Комсомольская правда», «Про Казань», «Татмедиа», «Gursesintour», «Постсовет», «События недели», «Зай-инфо», «Рамблер». Каждый материал сопровождается активным обсуждением читателей, которые в подавляющем большинстве высказываются за создание подобного комплекса. К этим же выводам привело и тестирование населения, в ходе которого было опрошено 700 человек разного возраста и социального статуса. 85% одобрили идею создания контактного экозоопарка. Таким образом, проект «Zoo Доверие URMAN» отвечает ожиданиям большинства населения и является актуальным для столицы Татарстана.

В настоящее время ведется работа над завершением экономических и технических исследований по проекту, разработкой макета в 3D MAXe и поиском инвесторов. Следует отметить интерес к зоокомплексу со стороны бизнес-элиты Казани. Надеемся, что и сам город примет посильное участие в реализации проекта «Zoo Доверие URMAN», способного продвинуть бренд Казани на мировом туристическом рынке. В ближайших планах – отправиться на стажировку в аналоговый аргентинский зоопарк Lujaп. Его директор Хорхе Альберто Семино обещал поддержку в освоении специальной методики неагрессивного воспитания хищных животных и помощь в приобретении первых животных.

Таким образом, данный проект будет иметь важное социокультурное, образовательное и научно-просветительское значение. Серьезный потенциал заключен в этнохудожественном компоненте проекта. Реализация данного проекта позволит сочетать лечебно-оздоровительный туризм, духовное развитие и качественный досуг. «Zoo Доверие URMAN» имеет шансы стать одним из ведущих брендов Казани и Республики Татарстан, тем самым увеличив туристическую привлекательность региона.

Список литературы.

- 1) Интернет-ресурс: Развитие сферы туризма в Республике Татарстан на 2013-2016 годы: Долгосрочная целевая программа. Постановление № 72 от 05.02.2013 г. // Развитие внутреннего и въезд-

ного туризма в Российской Федерации (2011-2018 годы): Федеральная целевая программа, утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 02.08.2011 № 644. 55 с. <http://mdms.tatarstan.ru/rus/info.php?id=539606> (Дата обращения: 01.04.2015).

2) Левинсон Б.М. Пет-терапия. М.: Mental Hygiene. 1962. 213 с.

3) Субботин А.В., Рацевская Л.Л. Лечебная кинология. Теоретические подходы и практическая реализация. М.: Макцентр. 2004. 228 с.

4) Интернет-ресурс: Чепурных Е.Е. Условия содержания животных в учреждениях дополнительного образования детей: приложение к инструктивному письму Минобразования России от 30 октября 1998 года N 55 <http://www.zooclub.ru/zakon/48.shtml> (Дата обращения: 03.04.2015).

ТАТАРСКИЕ НАЦИОНАЛЬНЫЕ МОТИВЫ В СОВРЕМЕННОМ ДИЗАЙНЕ ИНТЕРЬЕРА

Зайцева Л.В.

Научный руководитель – ст. преп. Ахметова Л.Р.

Начиная с древних времен до современности, человек стремился к эстетическому формированию окружающей его предметно-пространственной среды [1, с. 4]. Искусство создавать внутреннее убранство помещения принято называть дизайном [3, с. 75]. Ведь каждый народ стремился выразить свою национальную принадлежность, в том числе и в интерьере.

Республика Татарстан – многонациональный народ. Проживающие в нем народы имеют разное историческое прошлое и культурные традиции, которые передавались из поколения в поколение. Понимая такую большую важность, татары стремятся продолжать эти традиции, чтобы люди уважали, знали, сохраняли и гордились за татарскую культуру.

Время не стоит на месте, диктуя новые требования. Создает удобства для комфорта человека в интерьере, утрачивая национальные духовные ценности. Если в современном мире люди стремятся соблюдать моду, гонятся за новыми тенденциями, то, как же сохранить татарский национальный быт в наше время? К этому вопросу мы вернемся в конце исследования.

Вначале мы хотим Вас ознакомить особенностями татарского интерьера. Жилые дома казанских татар имели характерную особенность в расположении внутри города. Фасад располагался в отступлении от красной линии улицы вглубь двора. Но в начале 19 в. дома постепенно приближались к красной линии улицы [8, с. 240].

Предметная среда (мебель, предметная обстановка, хозяйственный инвентарь, ритуально-религиозные элементы, домашняя утварь) в доме постоянно наполнялась необходимыми вещами, которые переходили от взрослых к детям. Для татар вещи играют большую роль в создании интерьера. Они располагались в определенном порядке, которые разделяли внутреннее пространство на локальные зоны [5, с. 260].

Татарский дом делится на мужскую и женскую половину. Женская часть в основном располагалась справа от входа в дом. Она была семейной и кухонной частью. Вначале в помещениях не было стульев и скамеек. Вместо них по стенам были расположены широкие нары (сяке, дощатые настилы), переполненные пышными подушками. В основном занимали большую часть в интерьере. Они служили для сна, сидения [6, с. 31-57]. Затем часто встречающим объектом в татарских домах были лавки, которые со временем сменили сяке. Они были врублены одним концом в стену избы, а другой имел подпорки. У казанских татар лавки не прикреплялись к стенам, они были передвижными. Хранили их в сенях, использовали при необходимости [5, с. 261]. Пол покрыт ковром или циновкою. Богатые татары облагораживали интерьер мягкой мебелью из дорогих пород дерева с богатой резьбой и декоративной отделкой, канделябры, шитые скатерти, занавески, салфетки. Они очень любили яркую расписную фарфоровую посуду, придавали ей особое отношение, так как татары чтут ритуал чаепития [4, с. 236]. Почетное место занимал медный или латунный самовар, украшенный чеканкой. Ставили его на самое видное место – на печь или на стол.

Самым главным предметом и устройством отопления, а также приготовления пищи в доме считалась печь. Часто ее располагали справа от входа в жилище и сохраняли как святыню. Интерьер украшали многофункциональными сундуками и полками (киштэ). Сундуки, как и нары, прислоняли вдоль стен дома. Туда аккуратно клали постельные принадлежности, посуду. Каждый сундук отличается особой отделкой. Они окрашивались и оковывались металлическими накладками, разноцветной жостью. Со временем у казанских татар сундуки стали невысокими, не более 40-50 см.

Со второй половины 19 в. в традиционном татарском жилище появились буфеты со стеклянными створками, столы (круглой или прямоугольной формы), стулья (с резьбой, мягкими сиденьями), часы (украшенные узорами), зеркала (с деревянной рамкой окаймленной резьбой). Зеркала и часы часто вешались на стену по 2 и более штук. Мусульманский культ обязательно встречался в интерьере, а именно шамаили (панно с изречениями из Корана), которые вешались на стены передней и боковой стен дома, обычно над входом. На печках стояли кумганы и медные тазы для омовения пред молитвой [6, с. 31-113].

Значительное место в татарском жилище занимали предметы художественного и утилитарного текстиля. Вещи развешивались один на другой, то есть многослойно. А занавески висели по длине передней и боковой стен дома, по матрице и декорировали верхнюю часть печи (колошник). Особое внимание татары уделяли постельным принадлежностям. Их было много. Одеяла, подушки, матрацы накладывались стопками в высоту и сверху украшались расшитым богатой орнаментикой покрывалом. Уют придавали комнатные цветы – бальзамин, герань, базилик [5, с. 263-265].

Для украшения вещей и предметов, татары использовали орнамент, в основном цветочно-растительный. В отличие от других орнаментов, татарский узор имеет характерную особенность – наличие контура, который четко выделяет рисунок от фона [9]. Художественная отделка часто встречалась и в оформлении дверей. Характерно для городских татарских особняков резные дубовой породы дерева двери, которые украшались арками и накладными пилястрами [6, с. 112].

Отвечая на изначально поставленный вопрос о применении татарских, этнических традиций в современном дизайне интерьера, необходимо говорить о сочетании некоего определенного стиля с национальными мотивами и элементами убранства жилого интерьера татарского народа. На современном этапе сложно полностью использовать отдельный стиль в интерьере [1, с. 195]. Чаще применяют конкретные этнические элементы стиля в сочетании с другими, оборудуя новыми технологиями, материалами, трактуя его в современном представлении, но при этом придавая интерьеру атмосферу национального духа, сохраняя частичные особенности быта татарского народа.

Проделанная нами работа, а именно изучение особенности татарского интерьера являлось лишь начальным этапом. Далее мы разработали интерьеры гостиничного дома. Сам гостиничный дом располагается в г. Казани на Левобулачной 46/2. Это объект культурного наследия местного (муниципального) значения, именуемый домом Панфилова (1830-1832), архитектором которого является Александр Кириллович Шмидт. Он имеет 2 этажа с закругленным углом, акцентированный по центру балконом, в стиле эклектики с элементами классицистической архитектуры. Учитывая это, мы сделали интерьеры в классическом стиле с применением этнических мотивов. В дизайн-проекте разрабатывался вестибюль и жилая часть в гостиничном доме. В исторический стиль были добавлены предметы, орнамент, свойственные татарскому быту: сундуки, буфет, цветы, самовар, шамаиль, картины татарских художников. Помещения выполнены в теплой, светлой, нежной цветовой гамме. Такие интерьеры способствуют сохранению культурного наследия Татарстана [2, с. 142].

Список литературы.

- 1) Грожан Д.В. Справочник начинающего дизайнера: учебник. Изд. 5-е. Ростов н/Д: Феникс. 2010. 318 с.
- 2) Макарова В.В. Дизайн помещений: стили интерьера на примерах. СПб.: БХВ-Петербург. 2011. 160 с.
- 3) Старикова Ю.С. Основы дизайна. Конспект лекций. М.: А-Приор. 2012. 112 с.
- 4) Словцева И.Я. Народы России: этнографические очерки. К.: Сибирь. 1880. 344 с.
- 5) Сулейманова Д. Традиционный татарский интерьер: этническое своеобразие и символы // Гасырлар авызы. Эхо веков. 2008. № 1. С. 260-266.
- 6) Сулейманова Д. Интерьер татарского дома: истоки и развитие. К.: Татар. кн. изд-во. 2010. 141 с.
- 7) Устин В.Б. Художественное проектирование интерьеров: учебник. М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат. 2010. 288 с.
- 8) Червонная С.М. Искусство Татарии: учебник. М.: Искусство. 1987. 352 с.
- 9) Интернет-ресурс: Татарский орнамент как проявление культуры. <http://fb.ru/article/147471/tatarskiy-ornament-kak-proyavlenie-kulturyi>. (Дата обращения: 30.03.2015).

ОБРАЗНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФОРТЕПИАННЫХ МИНИАТЮР А. КЛЮЧАРЕВА

Залялова А.М.

Научный руководитель – доц. Абдуллина А.А.

А.С. Ключарев наряду с С. Сайдашевым, Дж. Файзи, М. Музаффаровым, З. Хабибуллиным, Н. Жигановым принадлежит к первому поколению татарских профессиональных композиторов, которые заложили основы национального музыкального искусства. Александр Сергеевич Ключарев – творческая личность широчайшего масштаба. Заслуженный деятель искусств РСФСР, народный артист Татарской АССР, он известен как выдающийся композитор, дирижер и пианист, музыкальный руководитель Марийского, Московского, Башкирского театров, как редактор музыкального вещания Татарского радиокомитета, заведующий кабинетом музыкального фольклора Управления по делам искусств при Совете Министров ТАССР, художественный руководитель Ансамбля песни и танца ТАССР и Татарской государственной филармонии. Будучи русским по национальности, Александр Ключарев по праву признан классиком татарской музыкальной культуры. Поражали современников и познания композитора в области истории татарского народа, его культурных традиций, и творчество, ставшее воплощением глубокой любви к татарской музыке.

Музыкальные способности Саши проявились очень рано. С самого детства в нем воспитывалась любовь к искусству: в дружной и трудолюбивой семье Ключаревых часто звучали записи симфонической музыки, оперных арий в исполнении лучших русских и зарубежных певцов того времени, нередко были и походы в театр. Надежда Семенова, мать будущего композитора, сама неплохо играла на гармонии. Были в семье и другие музыкальные инструменты – скрипка, гитара, мандолина, балалайка, цитра. Однако по свидетельствам самого Ключарева, огромный интерес к татарским мотивам у него возник благодаря кучеру Гали, соседу семьи Ключаревых, который прекрасно наигрывал и напевал народные песни на гармонии. Ключарев писал: «Эта «германка» мне так запала в душу! ...так влюбился в этого исполнителя на гармошке, что мы с ним были неразлучными друзьями. Моя русская душа была переполнена совершенно новыми созвучиями. Все это казалось мне прекрасным миром. Также, чем для Колумба была Америка, – тем для меня являлась татарская музыка» [1]. С детства привитые музыкальные предпочтения определили своеобразие творческого стиля композитора: все его сочинения отличает ярко выраженный национальный колорит, тонкое проникновение в самобытность татарского мелоса.

А. Ключарев работал в различных жанрах, им созданы и симфонические полотна, и балетная музыка, и вокально-хоровые произведения, обработки народных песен. Вместе с тем значительное место в его творчестве отведено фортепианной музыке, поскольку сам композитор прекрасно владел инструментом. Он обладал блистательной фортепианной техникой и удивительным даром импровизации. Очевидцы рассказывают, что очень часто он даже не готовился к своим выступлениям, лишь перед началом игры спрашивал тональность и сходу импровизировал. Такое прекрасное знание фортепиано не могло не повлиять на фактуру его сочинений: она очень удобна и пианистична. Среди произведений для фортепиано широко известны такие, как «Токката», «Шурале», «Этюд», цикл виртуозных произведений повышенной сложности «Родные картины», собственные обработки номеров балета «Горная быль» и ряд других миниатюр.

Среди фортепианных опусов можно выделить набирающий популярность цикл миниатюр «Пять маленьких юморесок», созданный автором еще в 1953 году. На их примере будут рассмотрены отдельные образно-стилистические стороны его фортепианного письма.

Что же объединяет все пять юморесок в единый цикл? Прежде всего, их жанровая природа, заданная в названии пьес. Юмореску, как особый жанр, отличает шуточный, часто танцевальный характер. Рассматриваемое нами циклическое произведение – это калейдоскоп лаконичных и очень ярких зарисовок, открытая и излучающая энергию музыка которых сочетает в себе юмор и грацию, озорство и радостное упоение жизнью.

Велика заслуга А. Ключарева в изучении и сохранении национального музыкального фольклора. Так в первой юмореске композитор использует цитату: распевную татарскую народную песню «Ой, йолдызым» автор преобразует в дикую неистовую пляску (пример 1). В этой первобытной дикости башкирских танцев со скачками, с лязгом оружия, жгучим темпераментом танцевальной стихии, буйстве и неукротимости нрава кочевых племен слышится аналогия с «Танцами с саблями» А. Ха-

чатурына. Прием динамично развивающейся мелодии на фоне оstinатного аккомпанемента уже использовался автором в одном из своих «Башкирских танцев».

Allegro vivo

The musical score for Example 1 is in 2/4 time and consists of two systems. The first system shows a piano accompaniment with a steady bass line in the left hand and a more active treble line in the right hand. The second system continues the piece with similar textures. Dynamic markings include *mf* and *p*. Fingerings and accents are indicated throughout the score.

Пример 1.

Во второй юмореске автор использует приемы импрессионистского письма, которое выражается в использовании обильной педали, пастельных тонов колористического звучания, филигранной точности, тонкости, изысканности пианистического прикосновения (пример 2).

The musical score for Example 2 is in 2/4 time and consists of two systems. The first system shows a piano accompaniment with a steady bass line in the left hand and a more active treble line in the right hand. The second system continues the piece with similar textures. A 'Ped' marking is present. Fingerings and accents are indicated throughout the score.

Пример 2

Третья пьеса построена по принципу контраста. Обрамляют юмореску виртуозные пассажи чистейшего хрустального звучания. Основная часть представляет собой сопоставление двух вальсов, одного – легкого, имитирующего порхание мотылька (пример 3а), другого – яркого, фееричного, эффектного бального танца (пример 3б).

The musical score for Example 3a is in 2/4 time and consists of two systems. The first system shows a piano accompaniment with a steady bass line in the left hand and a more active treble line in the right hand. The second system continues the piece with similar textures. Fingerings and accents are indicated throughout the score.

Пример 3а

The musical score for Example 3b is in 2/4 time and consists of two systems. The first system shows a piano accompaniment with a steady bass line in the left hand and a more active treble line in the right hand. The second system continues the piece with similar textures. Fingerings and accents are indicated throughout the score.

Пример 3б

В следующем номере автор использует прием фактурного варьирования, в результате которого грациозная, лукавая, скерциозная тема (пример 4а) преобразуется в яркое танцевальное шествие (пример 4б).

Allegro

mp

simile

Пример 4а

ff

Ped

Пример 4б

Последняя пьеса – эпилог. Приемами звукописи автор добивается визуального эффекта брызжущих солнечных лучей. В этой пьесе и солнечное сияние, и неукротимая жизненная энергия, и радость восприятия жизни (пример 5).

Allegro

Ped

Пример 5

Вся жизнь и творчество Ключарева – беззаветное служение татарскому народу и его самобытной культуре. И в настоящее время его сочинения поражают своей свежестью, жизненным оптимизмом, национальным колоритом и богатством композиторского мышления.

Список литературы.

- 1) CD-диск: «Композитор Ключарев А. Жизнь и творчество»: аннотация к диску. (из беседы А.Ключарева с поэтом Салихом Батталом).
- 2) Шумская Н.Н. Александр Ключарев. М.: Советский композитор. 1962. 144 с.
- 3) Музыкальный энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия. 1990. 672 с.
- 4) Интернет-ресурс: Наследие Булгар: Александр Ключарев.
http://naslediebulgar.ru/kompozitory/klyucharev_aleksandr_sergeevich/ (Дата обращения: 3.04.2015).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ОДАРЕННОСТИ

Константинова П.С.

Научный руководитель – доц. Блинова Ю.Л.

Одной из главных задач в современном обществе является создание условий для выявления и развития детской одаренности. Одаренный ребенок выделяется не только уровнем развития своих способностей, но и представляет собой сложноорганизованную личность со своими специфическими особенностями характера, мотивации, познавательной активности и т.д.

Музыкальную одаренность можно отнести к одному из видов специальной одаренности и охарактеризовать ее, как своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность успешного занятия музыкальной деятельностью. При создании необходимых условий, рано проявившаяся и правильно развитая музыкальность может способствовать достижению ребенком определенных успехов в музыкальной деятельности и помочь ему в дальнейшем добиться успешной карьеры музыканта. В противном случае, с возрастом одаренность может временно или навсегда угаснуть.

Примером могут служить судьбы Евгения Кисина и Полины Осетинской. Музыкальные способности у обоих проявились достаточно рано и быстро развивались. Однако позже слушатели стали замечать, что ее природному таланту не хватает профессиональной отточенности, а исполнению Е. Кисина не хватает эмоциональной наполненности и подлинной музыкальной содержательности. В итоге возник длительный перерыв в их концертной деятельности, и потребовалось очень много времени и творческих сил этих незаурядных исполнителей для того, чтобы вернуться на большую сцену.

Современные исследователи (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, А.И. Савенков, М.А. Холодная В.Д. Шадриков, и др.) выделяют 2 типа одаренности: гармоничный и дисгармоничный.

Дети с гармоничным типом развития одаренности отличаются физической развитостью, их достижения органично сочетаются с уровнем интеллектуального и личностного развития. Такие дети очень самостоятельны, при решении поставленных задач они отходят от традиционных шаблонов и находят новые способы. При этом музыкально одаренный ребенок может проявлять активный интерес только к «любимым» предметам, напрямую связанным с его способностями, и игнорировать другие, «ненужные» с его точки зрения, предметы, предъявляя высокие требования к себе и окружающим. Кроме того, они отличаются повышенной любознательностью, которую преподавателям бывает очень трудно удовлетворить.

Дети с дисгармоничным типом развития имеют свою особую систему ценностей, центральное место в которой занимает та деятельность, которая напрямую связанная с областью их одаренности. Из этого вытекают следующие особенности таких детей:

- своеобразие внутреннего мира (асинхрония физической, эмоциональной, интеллектуальной и социальной линий психического развития, нестабильная самооценка, высокий уровень притязаний, перфекционизм, независимость мнения и поведения, отсутствие формальных статусных авторитетов);

- высокая эмоциональная чувствительность (повышенная впечатлительность и реактивность, внимание к невербальным сигналам окружающих и критике, высокая эмоциональная отзывчивость, которая при несовпадении ожиданий одаренного ребенка и реальности, оборачивается разочарованиями, обидами и невротами, стремлением отгородиться от сложной ситуации и к уходу в воображаемый мир);

- сложности взаимодействия и со сверстниками, и со взрослыми, сниженная ориентация в обычном мире и неумение осуществлять самостоятельные действия и принимать решения в повседневных ситуациях.

В связи с этим одной из самых актуальных проблем в музыкальной педагогике и психологии является проблемы раннего выявления детей с дисгармоничным типом одаренности и создания оптимальных условий для их развития.

Далее необходимо остановиться на психолого-педагогических условиях и факторах, необходимых для музыкального образования одаренных детей обоих типов.

Психолого-педагогическими условиями являются:

1. Знание особенностей личности и психосоциального развития и типов одаренного ребенка.

2. Единая система требований к ребенку в семье и образовательном учреждении. Значительное место в формировании и развитии одаренности занимает семья. Для достижения лучшего результата родители должны активно участвовать в образовательно-воспитательном процессе, выработывая совместно с педагогом непротиворечивую стратегию развития и образования одаренного ребенка.

3. Готовность педагога к работе с одаренными детьми.

Работа с одаренными детьми предъявляет специфические требования к педагогу: это должен быть высококвалифицированный специалист, который совместно с учеником:

- проявляет готовность к принятию иных точек зрения с учетом появления новой информации и опыта, изменения обстоятельств;
- способен вести диалог с позиций ребенка;
- обладает умениями перевести тему урока в значимую для ребенка творческую задачу, соотнести задачи музыкального образования с областью интересов одаренного ребенка для его дальнейшей мотивации; создать атмосферу фасилитации, сотрудничества и сотворчества;
- обладает высоким уровнем самоконтроля и также управлять своим поведением в эмоционально напряженных ситуациях.

Психолого-педагогическими факторами являются:

1. Реализация стратегии амплификации (обогащения) образовательного процесса. При обучении музыкально одаренных детей иногда используют стратегию интенсификации. Она подразумевает систематическое ускорение и усложнение обучения, постоянное участие в различных конкурсных и фестивальных мероприятиях. Это приводит к тому, что развиваются только сильные стороны, а слабым сторонам уделяется должного внимания. Поэтому метод ускорения должен применяться с особой осторожностью. Наиболее подходящим для обучения одаренных детей является метод углубления и обогащения учебных программ (амплификация).

2. Реализация стратегии амплификации невозможна без системности и межпредметности в подаче знаний, для которых необходимо не только более глубокое изучение определенной области деятельности, но и расширение рамок привычного круга традиционных тем, что позволяет сформировать инициативу и самоконтроль учащихся.

3. Личностно-ориентированный и индивидуальный подход помогает подобрать для каждого одаренного ребенка такую систему обучения, которая будет подходить именно ему. А использование оригинальных объяснений и интерпретаций способствует формированию необходимых для развития одаренности личностных качеств (самостоятельность мышления, способность осуществлять выбор, инициативность, ответственность и др.) у учащихся.

4. Метафорическая форма и опора продуктивное воображение.

5. Включение парадоксальной и недостаточной информации. Музыкально одаренные дети с большим увлечением занимаются исследованиями и поисками новых возможностей для осуществления своей любимой деятельности. Поэтому перед преподавателями, имеющими дело с музыкально одаренными детьми, на первом месте стоит задача погружения таких детей в творческий процесс и воспитание в них самопознания и саморазвития.

6. Необходимость и достаточное количество обычных жизненных и эстетических впечатлений.

Дети с дисгармоничным типом развития одаренности нуждаются в особом отношении и зачастую требуют **комплексного психолого-педагогического сопровождения**, включающего в себя:

1. совместную (с самим одаренным ребенком и его родителями) **организацию повседневной жизнедеятельности и коррекцию режима дня** (соотношение количества времени для занятий «любимым» делом и времени для прогулок; общение со сверстниками в разных ситуациях; обязательные занятия физкультурой, направленные на поддержание и укрепление здоровья; степень и количество участия в конкурсных мероприятиях разного уровня и т.д.);

2. специально подобранные игры, упражнения и педагогические ситуации, способствующие:

- повышению самооценки и уверенности в своих силах;
- формированию позитивного образа «Я»; уровня притязаний, адекватного возможностям ребенка;
- повышению эмоциональной стабильности и стрессоустойчивости;
- развитию упорства, решительности и волевых усилий в достижении результата;
- развитию навыков социального поведения и саморегуляции и т.д.

Таким образом, в этой статье были рассмотрены личностные особенности детей с разными типами одаренности и сформулированы основные психолого-педагогические условия и факторы, способствующие оптимальному развитию их личности и одаренности.

Список литературы.

- 1) Блинова В.Л., Блинова Л.Ф. Детская одаренность: теория и практика. Казань: ТГГПУ. 2010. 40 с.
- 2) Савенков А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства. М.: Педагогическое общество России. 1999. 220 с.
- 3) Рабочая концепция одаренности. 2-е изд., расш. перераб. М. 2003. 90 с.
- 4) Юркевич В.С. Современные проблемы работы с одаренными детьми // Психологическая наука и образование. 2010. № 5. С. 118-129.

СИНЕСТЕТИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ В ПЕДАГОГИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мухаметзянова Л.Д.

Научный руководитель – доц. Трофимова И.А.

На сегодняшний день в системе образования существуют разнообразные подходы построения и осуществления педагогического процесса. Современная система музыкального образования направлена на становление, развитие, самоактуализацию и совершенствование личности. Реализация данных гуманистических идей лежит в основе культурологического подхода, и распространяется на организацию содержания, форм, методов обучения и воспитания. В рамках данного подхода важным условием является создание наиболее благоприятных условий, способствующих в процессе обучения раскрытию индивидуальности, стимулированию познавательных интересов, развитию личностных качеств при непосредственной увлеченности учащегося музыкальными занятиями. Среди таких музыкально-педагогических концепций выделяют методику Д.Б. Кабалева и его последователей, которые развили основные положения и углубили содержание его учения, применяемого в общеобразовательной школе.

Принципы педагогики искусства претворены в работах П.В. Горюновой. В группе авторов под руководством Л.В. Школяр разработаны концепции развивающего музыкального обучения. Коллектив авторов в составе К.Д. Критской, Е.И. Сергеевой, Т.С. Шмагиной углубил культурологическое содержание музыкального искусства, сделав упор на знания самой музыки, на ее интонационно-образные связи с другими видами искусства. Наряду с ними существует ряд теоретико-методических разработок, новые подходы и личностно-развивающие методы общехудожественного образования и воспитания, основанные на психолого-педагогических принципах. К таким моделям и методам в музыкальном образовании мы можем отнести архетипическую методику Д.К. Кирнарской, А.В. Тороповой, терапевтическую – В.И. Петрушина, Н.Н. Платонова, синестетическую – О. Райнер, И.Л. Ванечкиной, И.А. Трофимовой, К.А. Гоголадзе.

Рассмотрим более подробно синестетический подход музыкально-эстетического воспитания. Понятие синестезия в искусстве и в педагогике музыкального образования рассматривается как форма восприятия в виде со-представления, сочувствования, характеризующаяся связями между чувствами в психике. Синестезия – взаимодействие разномодальных ощущений, результаты которых проявляются в различных областях искусства. Синестезия в педагогике приобретает значение в целостной системе эстетического восприятия и художественного мышления. Синестетический подход предполагает установление ассоциативных межчувственных связей, активизацию метафорического мышления, что способствует активному осмысленному восприятию музыкального произведения. Происходит активизация не только процесса преподавания, но и процесса учения, что позволяет решать главные задачи учителя – формирование музыкально-слушательской и исполнительской культуры учащегося. Межчувственное ассоциирование как способность образного мышления, прививается и развивается в художественной, в том числе музыкальной деятельности. Так, восприятие тональности в цвете Н.А. Римского-Корсакова, А.Н. Скрябина, Б.В. Асафьева, называемое цветным слухом, творчество М.Н. Чюрлениса, В.В. Кандинского, представляемое в единстве музыки и изобразительного искусства, – всё это характеризуется как способность воспринимать музыку «визуально» пластически и в определенных цветах. Б.М. Теплов объясняет это ассоциативными связя-

ми, межчувственными представлениями, где музыкальное выражение содержания музыки определяется эмоциональной составляющей [7, с. 154].

Синестетический подход рассматривает моделирование содержания музыки посредством жестов – отражение обобщенного характера музыки (музыкального образа, характера и т.д.), элементов музыкального языка (динамики, темпа, ритма и т.д.) в «звучащем жесте», и «рисование музыки» – представление музыкального образа, содержания музыки с помощью визуальных красочных, графических беспредметных формах.

Моделирование содержания музыки посредством пластического интонирования – преобразование заложенной в музыке художественной, эмоциональной информации в «немые интонации» (интонацию жеста, пластическую интонацию) – способствует лучшему пониманию и запоминанию музыкального произведения. Музыкальная интонация, опираясь на механизмы синестезии, воплощает различные типы и виды движения. «Например, она воспроизводит общие, отвлеченные пространственно-временные и физические характеристики внешнего мира пространственность, широту, удаленность и приближение. Отношение верха и низа, наполненность и пустоту, плотность и разреженность, вечность, вневременность или четко расписанное для событий время, хрупкость, твердость, упругость, мягкость и т.п.), характеристики цвето-световые (свет, мрак, озарение, отсвет, мерцание, переливы). Тембр и фактурно-регистровые средства могут создавать ощущение безвоздушности, эфирной невесомости – и необыкновенной грузности, тяжкой обременённости движения. <...> Столь же разнообразны виды траектории и временных характеристик движений, моделируемых средствами мелодического и ритмического рисунка, темпа, артикуляционно-фразированных средств. Здесь мы встречаемся с недвижимостью и стремительностью, равномерностью и сбивчивостью, гибкостью и изломанностью, с более конкретными типами движений – вращениями, взлетами, звуковыми обвалами и оползнями, качаниями, вязким сдерживанием и свободным инерционным устремлением <...> так передаются движения живых существ и природных стихий <...>, движения человека. А каждый жест – свидетель характера и настроения», – пишет В.В. Медушевский [6, с.83-84]. Музыкально-пластическая деятельность на занятиях развивает у учащихся музыкально-слуховые представления о пространственно-временных соотношениях в музыке посредством «перевода» этих соотношений в зрительно-наглядные, двигательные формы. Ощущение музыки как движущейся материи называется кинестетическая синестезия.

На сегодняшний день синестетический подход в музыкальном образовании – «рисование музыки» в красочных предметных и беспредметных формах – является одним из педагогически значимых методов. Это достаточно сложный, интеллектуально насыщенный процесс восприятия, осмысления и понимания музыкального произведения. Такое творческое задание активизирует мыслительную деятельность и способствует эмоционально-осознанному постижению музыкально-художественного образа. Происходит переложение одного художественного события на язык другого, что помогает почувствовать художественное явление в разном сенсорном облике. Этот путь отвечает цельности общих законов восприятия. Рассмотрим его применение подробнее.

Как известно, первый этап восприятия музыкального материала, отличается смутностью, нерасчленённостью: слушатель, получает лишь общее представление о музыкальном образе [9]. Задача учителя на этом этапе слушания музыки – помочь ребёнку найти своё отношение к музыкальному произведению, понять, какие чувства вызывает у него эта музыка. Как показывает наша практика, эмоциональный уровень восприятия одного и того же музыкального произведения у учащихся может быть неодинаковым по своей глубине. Роль педагога состоит в том, чтобы помочь учащимся точнее выявить чувственный фон музыкального произведения путем привлечения цветовых ассоциаций, со-представлений эмоционального фоне в цвете.

На втором этапе, анализируя жанр произведения, с присущими ему типичными чертами и индивидуальными особенностями, рассматриваются характерные средства воплощения жанра, проводятся аналогии между смысловым, историческим значением и художественным исполнением. Так, например, в первом классе, при изучении основных музыкальных жанров (песня, танец, марш), для осознанного представления и закрепления материала в памяти, предлагается зарисовать особенности каждого из них. Скажем, в жанре «песня» особым выразительным средством является мелодическая линия, что в рисунке отражается плавной линией; в марше – особым выразительным средством выступает ритм, который отражается в характере исполнения мелодической линии и её продолжительности (четкие, короткие линии). В танце же наблюдается сочетание визуализации и ритма и мелодии.

На третьем этапе, когда учитель музыки предлагает учащимся дополнить рисованием поиск ответа на вопрос, связанный с пониманием того, с помощью каких средств выразительности компози-

тор передаёт содержание произведения. С целью повышения уровня чувствования, понимания и осмысления предполагается цветовое отображение ладовой окраски, графическое представление мелодической линии, ритма, темпа, и т.д., раскрывая при этом значение, смысл, которое придается произведению или его элементу. Подробная технология и методические рекомендации изложены в книге И.Л. Ванечкиной, И.А. Трофимовой «Дети рисуют музыку» [2].

Следует отметить, что искусство отражает явления действительности сквозь внутренний субъективный мир художника. Восприятие же музыки, окрашивается индивидуальным отношением слушателя к произведению, его личностной оценкой, что проявляется и в графическом отображении музыки.

Анализируя структуру произведения, описывая ее построение, выявляя закономерности, рассматривая технологию создания текста, для наглядности, возможно, использовать цветовую визуализацию в качестве вспомогательного графического изображения анализируемого музыкального произведения. Например, при соотношении, определении главной, побочной партии цветовое качество является вспомогательной характеристикой как двух противоположных, контрастных «точек» основных элементов экспозиции. Эти приемы применяются с целью придать анализируемому явлению наглядность, тем самым облегчая процессы его наблюдения, сопоставления, характеристики, т.е. анализа.

Таким образом, посредством рисования музыкального произведения учитель заостряет внимание ученика на важных моментах его анализа, направляет внимание в содержание музыки, организует своеобразное «рассматривание», «ощупывание» произведения слухом и мыслью, выделение в нём наиболее ярких особенностей, осознание, как отдельных средств музыкальной выразительности, так и отражение общего впечатления.

Практика О. Райнера, немецкого педагога впервые изложившего метод «музыкальной графики», убеждает в эффективности использования синестетических методик для целей музыкальной педагогики. На одном из уроков педагог предложил ученикам вспомнить любое музыкальное произведение и запечатлеть его в рисунке. По окончании выполнения задания один из рисунков особенно привлек его внимание: Райнер понял, что ученик зарисовал музыку Бетховена.! [10]. Понимание и осмысление содержания музыкального произведения через его рисование ведет к эмоциональному отклику, активизирует мышление, результатом которых является творческий слушатель и исполнитель.

Педагогически верно организованное слушание и исполнение музыкального произведения – будь то урок в общеобразовательной школе или музыкальное занятие в детской музыкальной школе (школе искусств), с обращением к творческим заданиям, как методу активизации музыкального восприятия, музыкального мышления, музыкально ориентированного творчества, способствует развитию интереса к музыке. Учитывая психологические свойства процесса познания, основываясь на знания особенностей восприятия, педагог в своей практике использует различные приемы, формы и методы организации музыкальной деятельности, способствующие раскрытию творческого потенциала личности в наиболее благоприятных, естественных для него условиях.

Список литературы.

- 1) Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия. 2004. 336 с.
- 2) Ванечкина И.Л., Трофимова И.А. Дети рисуют музыку. Казань: Фэн (совм. с ред. ж-ла "Казань"). 2000. 120 с.
- 3) Галеев Б.М. Человек, искусство, техника: проблемы синестезии в искусстве. Казань. 1987. 266 с.
- 4) Гоголадзе К.А. Проблема отражения основных закономерностей музыки графическими средствами: Дис. канд. иск. Тбилиси. 1987. 147 с.
- 5) Дулат-Алеев В.Р. Лекция от 2.10.2014. Высшая школа искусств им. С.Сайдашева ИФМК КФУ.
- 6) Медушевский В.В. Интонационная форма музыки: Исследование. М.: Композитор. 1993. 262 с.
- 7) Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Институт психологии. Москва-Ленинград. 1947. 335 с.
- 8) Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования: Учебное пособие. Т 61. М.: «ГРАФ-ПРЕСС». 2008. 200 с.
- 9) Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. М.: Искусство. 1964. 62 с.
- 10) Reiner O. Musikalische Graphik: Studien und Versuche über die Wechselbeziehungen zwischen Ton- und Farbharmonien / O. Reiner. Wien. 1925.

ТАТАРСКАЯ НАРОДНАЯ ПЕСНЯ «ЗЭНГЭР ШЭЛ»: К ВОПРОСУ ГЕНДЕРНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЖЕНСКОГО ОБРАЗА

Нуриманова С.Р.

Научный руководитель – доц. Хайрутдинова Д.Ф.

Гендерные исследования являются достаточно новой областью в гуманитарном знании о человеке, получивший широкий охват в западной и отечественной науке, начиная с 70-80-х гг. XX в. В ее основе лежит категория «гендер», которая имеет различные трактовки в русском языке, но в буквальном смысле означаемое в переводе с английского «род, вид». Понятие «гендер» ученые-исследователи относят к социальному полу, который в отличие от биологического является результатом возникновения определенной полоролевой модели поведения, обусловленной социокультурными факторами, традициями и нормами в конкретном историческом развитии общества.

Сегодня же гендер как активная междисциплинарная исследовательская парадигма акцентируется на выявлении социальных ролей, форм деятельности, различий в поведении мужчин и женщин, с учетом их ментальных и эмоциональных особенностей. В частности, методология изучения искусства в гендерной теории связана со спецификой самого искусства, где ведущими понятиями стали художественный образ и гендер. Гендер и художественный образ коррелируют на уровне знаковости. Сопряженность их знаковости является основой для рассмотрения искусства как области гендерных исследований. Она позволяет выявить в художественном образе гендерное проявление [1, с. 126-131]. Художественный образ – знак искусства, изучение которого сопровождается с привлечением знаний из раздела языкознания – семиотики. Гендер, выступая частью художественного образа, художественного мира также является знаком, эволюционирующим в исторической перспективе. Так, в современном искусствоведении создается проблемное поле, которому свойственно изучение гендера и художественного образа на уровне знаковости. Следуя такому принципу, невозможно не отметить проявление гендерной специфики в песенном фольклоре казанских татар, что является собственно предметом нашего исследования. Большинство песен татарского народа отличает их обращенность к женским именам: «Сажидэ», «Рукия», «Галиябану», «Гульжамал» и др. Раздел любовно-лирических песен представляет богатый материал в воссоздании гендерной картины татарской культуры.

В татарской народной песне «Зэнгэр шэл» – «Голубая шаль» – гендерное начало обнаруживает себя через описание традиций, религиозных воззрений, ролевого поведения, сложившихся в культуре татарского общества. В заголовке песни отражен социокультурный фактор, который характеризуется национальными традициями и ценностями народа. Поэтичное название песни «Голубая шаль» (шаль как платок, укрывающий голову девушки) выступает узнаваемым символом скромности и порядочности девушки, часть красоты которой должна оставаться «невидимой», являться «загадкой» для окружающих. Мужчина, вспоминая образ возлюбленной, обращает внимание на голубую шаль, которая в данном случае обозначает особую трепетность, его боязнь нарушить целомудрие возлюбленной. Такая сакральность в межличностных отношениях обусловлена многовековыми традициями и религиозными взглядами татар. С этой точки зрения главная идея песни раскрывается через образ «голубой шали» как символа любви и верности.

В песне «Зэнгэр шэл» ясно выявляются ролевые позиции, а именно доминирование мужского начала. Женщина выступает как социальный субъект, ролевая предназначенность которой выражает образ далекой возлюбленной, как на расстоянии, так и во времени. В песне отсутствует даже имя любимой, как бы «затерявшееся» в памяти. Портрет обаятельной, верной и скромной девушки хранится в воспоминаниях мужчины, который продолжает оставаться любящим и верным в своих чувствах к ней. Такое абсолютное превалирование мужского в «рассказе от имени мужчины» о женщине является распространенным явлением в песенном фольклоре казанских татар.

Образ воплощенной девушки-возлюбленной символичен. Во-первых, наличие символического атрибута – голубой шали, а также поэтическое сравнение красивого стана с ивой. Такие параллелизмы исходят из традиции восточных газелей. Во-вторых, воплощенный женский образ имеет свойство недосказанности, что оставляет реципиенту пространство для индивидуального осмысления, понимания смыслового поля художественного текста. Данное явление обусловлено специфичностью, своеобразием национального языка, отличающегося глубиной содержания и наличием «двойного» смыслового дна, в котором отражен социальный опыт народа. «Зэнгэр шэл» выявляет

конкретные ценностные качества отношения к женщине: ее высокую идеализацию, поддерживаемую трепетным и уважительным отношением к ней.

Безусловно, поэтический текст песни является неотъемлемой частью показателя знаковости женского образа, благодаря чему мы «дорисовываем», «домысливаем» образ. Тем не менее, роль музыкального текста в постижении женского образа не менее значима, так как комплекс музыкально-выразительных средств создает женский образ на эмоционально-чувственном уровне. Песня «Зәңгәр шәл» – яркий образец сложных напевов в песенном фольклоре казанских татар. Форма песни двухчастная, состоящая из пяти предложений ($A(a+a_1) + B(b+a_2+b_1)$). Рассмотрим подробнее.

Первое музыкальное предложение репрезентирует реальный женский образ, что связано с дескрипцией внешней красоты девушки: «кашкаен кара, буен зифа». В музыкальной лексикографии образ возлюбленной характеризуется обилием мелизматики, распевностью, метрической свободой, стремлением мелодии вверх, продолжительной остановкой – фермой на ми² октавы. Во втором предложении «сазлыкларда гына үскән, абау, бәгърем, тал кебек» образ девушки сопоставляется с явлениями природы – присутствует метрическая ровность мелодического развития, характеризующаяся волнообразностью и некоторой статичностью общего движения.

Главным средством в передаче поэтического текста, характера песни становится ее ладовая природа, с ярко выраженным параллельным мажором и минором. Первая часть песни написана в мажоре, то, что связывает эту часть с конкретным описанием образа девушки. Минорно окрашенная вторая часть «Зәңгәр шәл» являет собой некую ностальгию, тоску по возлюбленной. Первое музыкальное предложение второй части отличается более низкой tessiturой с уходом в малую октаву и ярким минорным колоритом. Второе предложение «чит жирләрдә бик күп йордем, белә алмый хәленне...» по своему стилю изложения аналогично второму предложению первой части. Завершающее музыкальное построение песни – это итог размышлениям о жизни, глубоко осмысленное, осознанное чувство недостижимости той возлюбленной, которая живет лишь в воспоминаниях и всплывающий в памяти лишь олицетворением «голубой шали». Данное музыкальное предложение по стилю письма напоминает начало песни, тем самым создавая единую интонационную арку.

Таким образом, рассмотрение искусства как области гендерных исследований с одной стороны представляется сложным процессом, имеющий междисциплинарный характер, прежде опирающийся на семиотический анализ, с другой стороны, способствует новому прочтению генезиса социально-культурного опыта татарского народа в чувственной форме.

Список литературы.

- 1) Введение в гендерные исследования: Учебное пособие. Ч.1. / Под ред. И.А. Жеребкиной. СПб.: Алетейя. 2001. 708 с.
- 2) Интернет-ресурс: Методология изучения искусства как области гендерных исследований. <http://www.gramota.net/materials/3/2013/9-2/31.html> (Дата обращения: 10.03.2015).

РАЗВИТИЕ ПЕВЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Рытенкова Н.Е.

Научный руководитель – доц. Салпыкова И.М.

В современной России происходит трансформация системы дошкольного образования. ФГОС ДО подразумевает создание благоприятных условий для развития творческих способностей в образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» детей дошкольного возраста в соответствии с их возрастными особенностями.

Теоретические разработки в области дошкольной музыкальной педагогики показывают, что пение как вид исполнительской деятельности оказывает влияние не только на эмоционально-эстетическую сторону личности дошкольника, но и на его музыкально-творческое развитие. В пении дошкольник может активно проявить свое отношение к музыке, этот процесс сложен и требует тщательной работы с детьми дошкольного возраста, причем не только индивидуального, но и «синтезированного» [1, с. 51]. Успешность творческих проявлений детей зависит от прочности певческих навыков, умения выражать в пении определенные чувства, настроения, петь чисто и вырази-

тельно. Лишь немногие дети обнаруживают все эти качества в младшей и средней группах детского сада. Большинство овладевают ими к старшему возрасту.

Основы развития певческого голоса у детей дошкольного возраста представляет собой одну из актуальных и сложных в дошкольной музыкальной педагогической теории и практике, и является темой для исследований в поиске и разработке доступных адекватных приемов, общепедагогических, социально-ориентированных, частно-предметных методов и средств музыкальной выразительности с опорой на принципы художественной педагогики. Ученые Метлов Н.А., Анохин П.К., Ветлугина Н.А., Радынова О.П., Викат М.Ю. и др. апробировали методику обучения пению для каждой возрастной группы, ими определены певческие диапазоны, разработаны рекомендации по овладению вокальной установкой, навыками звукообразования, дыхания, дикции и др. [2, с. 94].

Обучая пению детей дошкольного возраста, исследователи-практики указывают на необходимость понимания каждым ребенком идеи произведения и передачи ее максимальными выразительными средствами, формирования певческих навыков, в частности бережного отношения к детскому голосовому аппарату. Голосовой аппарат у ребенка еще хрупкий, нежный и непрерывно растет в соответствии с развитием детского организма. Выработка у детей дошкольного возраста хоровых навыков происходит в определенной последовательности, с постепенным усложнением заданий. Одним из важных педагогических условий навыка певческого дыхания является естественная певческая установка. Детей следует учить брать дыхание через нос, применяя прием «душистый цветок», на этом этапе работы следует обращать внимание на то, что детям не следует поднимать плеч, брать дыхание в середине слова, так постепенно вырабатывается навык правильного дыхания.

Певческий навык дикция – это ясность и правильное произнесение текста и в пении она играет огромную роль. Дети в большинстве своем говорят неразборчиво, «комкая» слова. Причиной является вялая артикуляция, отсутствие четкого произношения согласных звуков, пассивная работа языка, в том, что нет координации слухового навыка на ритмическую организацию слова, а также речь ребенка бедна интонационными красками. Ученые и многие практики считают, что речевые упражнения, выполняемые в игровой форме, могут помочь в решении данной проблемы. Дети учатся пользоваться природными данными (голосом, телом) для передачи чувств и эмоций. Правильная организация дыхания, опорно-двигательного аппарата, создание с помощью механизмов доречевой коммуникации естественного и свободного звукоизвлечения помогает настроить внутренние органы на правильную работу (на уровне вибраций), осуществляет массаж мускулатуры легких, сердца и т.д.

Так, игровые упражнения и задания двигательного характера, исполняемые одновременно со звучанием, развивают выносливость голоса и активность речи у дошкольников, снимают мышечное напряжение. Простые и доступные песенки-подпевки, объединяющие в себе стих, напев, движение могут помочь в овладении навыков дикции и артикуляции. Приведем ряд примеров.

<i>Упражнение для рук</i>	<i>Упражнение для пальцев</i>
Тяни холсты. потягивай,	Большаку – дрова рубить,
В коробочку накладывай,	А тебе – печь топить,
Это маме – холст,	А тебе – воду носить,
Это папе – холст,	А тебе – кашу варить,
А этот – холст	А малышке – петь, плясать,
С мышиный хвост	Старших братьев – забавлять

Разучивая материал, педагоги рекомендуют придерживаться следующего методического плана: разучить текст сначала в медленном темпе; простучать слоговой ритм; эмоционально выделить ключевые слова; подключить физические упражнения; произнести текст в разном темпе; рассказать стих, придавая словам оттенок досады, радости, вопроса; исполнить произведение нараспев, придумав незамысловатую мелодию. Как показывают исследования, песенки-стишки с большим интересом и на эмоциональном подъеме воспринимаются детьми. В дальнейшем при повторении стихов можно формировать проблемы связанные с навыками дикцией, артикуляцией, выравниванием гласных, четким произношением согласных звуков. Чтобы сориентировать дошкольников в песенном творчестве, Н.А. Ветлугина предлагает упражнения для накопления слухового опыта, развития музыкально-слуховых представлений. Это подготовительный этап, предшествующий первым творческим проявлениям детей:

1) самостоятельное нахождение тоники: закончить без сопровождения знакомую мелодию, начатую воспитателем; найти тонику после пения взрослого, остановившегося на неустойчивом звуке;

2) подстраивание к звукам: игра «Музыкальное эхо» – точное воспроизведение заданных интонаций;

3) транспонирование простейших мотивов (мяу, ку-ку): воспитатель поет первый звук.

В настоящее время музыкальные руководители в качестве теоретической базы широко применяют с детьми дошкольного возраста концепцию и методику К. Орфа, Д. Огороднова, В. Емельянова и др. В свете нашего исследования интерес для нас представляет технология развития голоса В.В. Емельянова, в которой представлена разработанная им система фонопедических упражнений [3, с. 17]. Технологические умения и певческие навыки служат детям средством для раскрытия и глубокого постижения художественного образа. Авторской методической находкой можно считать прием побуждения к творческой активности, использование методов активного и проблемного обучения. Одну из ключевых позиций занимает целостное проживание определенных эмоциональных состояний, где голос дошкольника является выразителем идей всего тела.

На этапе усвоения детьми правильного звукообразования В.В. Емельянов большое значение уделяет голосовому аппарату и артикуляционной гимнастике, а также обработке пяти механизмов голосообразования: скрип, крик, вой, визг, писк по фонопедической методике [3, с. 79]. На начальном этапе главной в работе является выработка унисона, важно добиваться, чтобы каждый дошкольник понимал, как этого достичь. Упражнения, формирующие навык артикуляции, проводятся в игровой форме. Музыкальный руководитель постепенно реализует сложные задачи по развитию таких навыков вокально-хоровой выразительности, как дикция и артикуляция. Принцип элементарных операций, принцип повторяемости, наблюдаемости как визуальной, так и осязательной, принцип имитации в проведении интонационно-фонетических упражнений помогает преодолеть дефекты в речи дошкольников, выравнивают гласные и согласные звуки.

Пение гласных преследует определенную цель в зависимости от того, на какое тембровое звучание нужно настроить голос. Например, при пении упражнений с целью их выравнивания один гласный звук следует, как бы вливать в другой плавно, без толчка на слоги «уууаааооо» [4, с. 111].

Следующим важным условием развития певческих навыков являются игры со звуком. В результате последовательного применения приемов, путем упорного труда удается выровнять состав. Выработка единой манеры исполнения гласных «у», «о», является важным условием, стимулирующим работу над унисоном и формированием голосообразования у дошкольников. Важно учить детей, что звук обладает определенными свойствами, его нельзя потрогать, можно лишь услышать. Приведем пример игры «Волшебная коробочка». Детям предлагается тянуть ниточку сверху вниз и наоборот, из коробочки на гласную «у», т.к. гласная удобная для начальной вокальной работы, а характер ее произношения в речи и при пении совпадают. Ниточка ровная, шелковистая и звук тоже должен быть ровным. Если ниточка совершает волнообразные движения, то и звук может быть волнистым и т.д. Звучание гласной «о» стимулирует грудное резонирование и способствует раскрепощению и свободе нижней челюсти [5, с. 195]. Абстрактное восприятие необходимо подкреплять мышечными ощущениями, связанными, прежде всего с развитием метроритмического чувства, интонации и лада. Этот прием помогает детям сознательно управлять процессом навыка звукоизвлечения. Можно любыми движениями рук выражать музыку. Учеными-психологами доказано, что кисти рук имеют «представительство» в коре головного мозга. «При внимании к движениям, благодаря хорошо развивающейся мышечной чувствительности, у детей рождаются – в пении, и в речи – самые естественные и искренние положительные эмоции» – утверждает Д.Е. Огороднов [6, с. 83]. При помощи ладо-вокальных жестов дошкольники учатся слышать и исполнять устойчивые ступени от любого звука. Для продуктивности занятий можно подбирать стихотворный текст, содержащий яркий игровой образ или диалог или же предложить самим придумать [7, с. 44].

Игровые моменты и ситуации усиливают интерес дошкольников не только к певческой деятельности, но и делают эмоционально-осознанным восприятие ее содержания. Большое значение для закрепления певческих навыков имеют музыкально-дидактические игры, игры с пением: «Что ты хочешь, кошечка» Г. Зингера, «Зайка, зайка, где ты был?», «Лифт», «Дом» и др. [8, с. 31]. При вокализации стихов за счёт пропевания гласных, формируется певческое дыхание, а также правильная осанка. Для этих упражнений очень подходят детские стихи и сказки в стихах, такие, как «Муха-цокотуха», «Чудо-дерево», «Тараканище» К. Чуковского и т.п. Знакомые и популярные стихи дети интерпретируют с удовольствием и азартом. При занятии вокализацией необходимо обращать внимание детей на выразительность голоса и побуждать их разнообразить его тембровое звучание, например:

*Мишка косол-а-а-а-пый по лесу идёт,
Шишки собира-а-ает, песенки поёт.*

Мишка идёт ме-е-едленно, вперева-а-алочку, ему трудно наклониться, он тяжё-о-олый.

Воображение и детская фантазия, элементы творческих проявлений сопровождают каждую игру, а возможность играть без сопровождения, под собственное пение, делает эти игры наиболее ценным с дидактической позиции педагога.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что работа над хоровыми навыками представляет основу выразительного исполнения песен, а использование системы специальных упражнений в игровой форме, индивидуальная и дифференцированная работа с детьми дошкольного возраста позволяет добиться положительных результатов в развитии певческих навыков у детей.

Список литературы.

- 1) Сергеев А.А. Воспитание детского голоса. М.: Академия пед. наук РСФСР 1963. 344 с.
- 2) Радынова О.П. Музыкальное воспитание дошкольников. М.: Академия. 2000. 240 с.
- 3) Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. СПб.: Лань. 2000. 190 с.
- 4) Стулова Г.П. Развитие детского голоса процессе обучения пению. М.: Прометей. 1992. 270 с.
- 5) Праслова Г.А. Теория и методика музыкального образования детей дошкольного возраста: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. СПб.: Детство–Пресс. 2005. 384 с.
- 6) Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной деятельности. СПб.: Музыка. 1972. 132 с.
- 7) Орлова Т.М. Учите детей петь. Песни и упражнения для развития голоса у детей 5–6 лет / Т.М. Орлова, С.И. Бекина. М.: Просвещение. 1987. 142 с.
- 8) Шоломович С.М. Методика музыкального воспитания в детском саду: учебник для учащихся пед. Училищ. Киев. 1985. 233 с.

ЗНАЧЕНИЕ ЦЕРЕМОНИАЛОВ, РЕВЕРАНСОВ И ПОКЛОНОВ В ИСТОРИКО-БЫТОВЫХ ТАНЦАХ

Таганов А.Т.

Научный руководитель – ст. преп. Биктагиров И.И.

Историко-бытовые танцы это танцы прошлых веков, которые получили большое признание в период возникновения и далеко за его пределами. Историческими называют как танцы прошлых эпох, так и танцы, вошедшие в историю.

Возникновение танцев связано с трудовой деятельностью, играми, обрядами, религиозными праздниками. В каждой местности они имели свои особенности. Историко-бытовые танцы представляют собой интерпретацию народного танцевального материала и отражают характерные особенности той или иной эпохи. Свойственные черты культуры проявляются в построении и стиле танца, в его музыке, костюмах, манере исполнения.

В эпоху возрождения бытовой танец приобретает большое значение. Без него не обходятся не только балы, вечера, но и массовые уличные празднества. Придворные танцы эпохи Возрождения в большинстве своем – народные танцы, переработанные и видоизмененные согласно правилам этикета. Техника танцев XIV-XV вв. необычайно проста. В основном они составляют променадные танцы без канонизированного рисунка движений рук. Композиция большинства из них была построена на поклонах, приближениях, удалениях танцующих друг от друга. Основными движениями ног были мелкие шаги.



Большая часть танцев сопровождалась бесконечными поклонами, исполнению которых придавалось большое значение, так как это было частью придворного этикета. Французские поклоны исполнялись в правую сторону, а итальянские наоборот. Кавалер снимал шляпу левой рукой – это должно означать, что он приветствует даму от всего сердца. Следует отметить, что танцы раннего Возрождения во Франции и Италии, мало чем отличались друг от друга. Подчеркнутость и сдержанность осанки объяснялись во многом покроем придворной одежды: дамы носили тяжелые пла-

тя с очень длинными шлейфами, у мужчин – трико, обтягивающие ноги, кафтан, и узкие башмаки с клювовидными носками. Все эти наряды сковывали свободу движений.

Этикет придворного общества был очень строг: он регламентировал тончайшие детали поведения. Соблюдение правил этикета считалось обязательным во времена официальных аудиенций, церемоний, придворных прогулок, обедов, ужинов, танцевальных вечеров. Это привело к тому, что в придворном обществе появляется учитель танцев – преподаватель изящных манер. С особым вниманием относились к исполнению реверансов и поклонов. Они были не только придворным приветствием, но и танцевальными фигурами, которые придавали бальной хореографии черты торжественного величия.

Реверанс – почтительный поклон. Его характер зависел от формы и покроя одежды. Особое внимание в поклоне уделялось умению кавалера обращаться со своим головным убором. Он снимал шляпу перед поклоном и приветствовал даму, делая салют. Класть руку на эфес шпаги, откидывать пелерину, делать самые простые движения и жесты, придворные должны подчеркнута и красиво. Строгостью и величавостью отличались реверансы и поклоны XV в. Перед королем и королевой их делали особенно почтительно и глубоко. Поклон означает знак приветствия. Движение, характерное для бальных танцев. Представляют собой знак почтительного отношения партнера и партнерши к публике и друг к другу. Различают поклоны мужские (простой, с салютом, со снятием шляпы и др.) и женские (простой, с переходом, с поворотом под рукой, с реверансом и др.) [1].

Танцевальный поклон, в отличие от бытового, подчинён музыкальному кадансу. В менуэте, например, он занимает два такта. На первый такт производится шаг в сторону и приставка, на второй – голова наклоняется и выпрямляется. В Венском Вальсе те же действия растягиваются на четыре такта. В четырёхдольных танцах, в зависимости от темпа музыки, бывает достаточно одного или двух тактов.

При поклоне соблюдают полувыворотные позиции ног и смягченные положения рук. Кавалер может держать руку слегка закруглённой вниз, развернув кисти назад. Если одной рукой он держит руку дамы, то вторую может убрать за спину. При выполнении старинного придворного поклона кавалер должен слегка отвести руки в стороны и склониться очень глубоко, дабы соблюсти симметрию реверансу дамы.

«Даже если вы не умеете хорошо танцевать, вам будет в заслугу умение хорошо сделать реверанс» [4], – писал в конце XVII в. выдающийся учитель танца Рамо. В ту пору умение делать реверансы и поклоны говорило о принадлежности к светскому обществу.

Виды реверансов:

1. Важный реверанс [франц. Reverense Grave] – старинная форма почтительного поклона со сложными движениями, подчеркивающими особое уважительное отношение к персоне.
2. Книксен [нем. Knicksen – делать, реверанс, приседать] – женский почтительный поклон с небольшим приседанием. Отличается от традиционного Реверанса упрощённой схемой выполнения.
3. Малый реверанс [франц. Reverense Minima] – форма почтительного поклона с относительно простыми движениями.
4. Средний реверанс [франц. Reverense Semiminima] – старинная форма почтительного поклона с небольшим изящным прыжком [3].

В XVI в. бытовал своеобразный мужской поклон, отличный от поклона танца «Павиана».

Техника исполнения. На счете раз, кавалер, снимая правой рукой шляпу, подымал ее по направлению вперед-вверх, адресуя жест лицу, которого хотел приветствовать. В это время он делал правой ногой большой шаг вперед. На счете два, отмахивая широким жестом правую руку по направлению вниз-назад, делал большой шаг правой ногой назад. Правая стопа при этом разворачивалась вправо. На счете три, сгибая вперед туловище и голову, он придерживал левой рукой эфес шпаги. При отсутствии шпаги левая рука отводилась в сторону. На счете четыре кавалер выпрямлялся, оставлял шпагу у правого бедра или набрасывал ее на голову. В это время он приставлял левую ногу к правой. При отсутствии шляпы начальное движение выполнялось в виде взмаха руки вперед.

Методические указания. Изучая это приветствие, надо обязательно указать его национальную принадлежность. При работе в театре над английской или немецкой пьесой XVI столетия следует пользоваться этим поклоном. Женщины этих стран в это время пользовались ритуальным поклоном. В Европе начала XVII века, во Франции, Англии и северных странах бытовал поклон, в котором правая рука (без шляпы или со шляпой) выполняла движение по моде испанского этикета XVII столетия. Если этот поклон предназначался даме, то правая рука прикладывалась к сердцу, а если кавалеру, то к эфесу шпаги, при этом ноги выполняли движение поклона по схеме, принятой в XVI в.

Получались следующие сочетания движений: на раз правая рука снимала (уже изученным способом) широкополую шляпу, отводила ее в сторону-вверх. В это время левая нога делала большой шаг в сторону. На два, правая рука, выполняя полукруговое движение, подносилась к сердцу (или эфесу), а в это время правая нога делала большой шаг назад (туловище и ноги кавалера были выпрямлены), на три, правая рука отмахивала шляпой («перьями по полу») вправо, туловище и голова наклонялись, а правая нога сильно сгибалась в колене. На четыре, поклон заканчивали, приставляя правую ногу к левой, ставили за правую. Выпрямляясь, оставляли шляпу в руке или надевали на голову.

Поклон конца XV и начала XVIII столетия. Поклон этого типа появился во Франции к концу XVII столетия. Воинственные движения, типичные для поклона XVII столетия, постепенно смягчаются, и если движения ног еще сохраняют полу выпад назад левой ногой, то движение рук уже приобретают вычурную форму стиля рококо. Для того чтобы тренировать технику этого поклона, учащиеся должны надеть треуголку, а в левой руке держать высокую трость. Исходное положение – третья танцевальная позиция, трость держать за набалдашник. На счете раз надо, снимая треуголку правой рукой – она берется пальцами за угол, – поднять руку вправо-вверх. В это же время левой рукой надо подбросить трость, так, чтобы поймать ее за верхнюю треть, руку с тростью следует сразу же отвести в сторону-влево. Одновременно с этими движениями надо отодвинуть левую ногу назад на большой шаг, носком наружу. На счете два, передвигая руки по направлению вниз, сводя кисти почти до соприкосновения треуголки с тростью, надо, сгибая колено левой ноги, наклонить вперед туловище и голову. На счете три, разворачивая обе руки ладонями вверх, развести руки в стороны, выпрямляя левое колено, но передавая на эту ногу вес тела. На счете четыре подтянуть правую ногу к левой, правой рукой надеть треуголку, в то же время несколько ослабив пальцы левой руки, поднимая руку вверх, дать возможность трости скользнуть вниз. Когда трость упрется в пол, надо положить ладонь на ручку сверху [4].

Список литературы.

- 1) Васильева–Рождественская М. Историко-бытовой танец: Учебное пособие. М.: Искусство. 1993. 252 с.
- 2) Ивановский Н.И. Бальный танец XVI-XIX веко. Л.-М. 1948. 105 с.
- 3) Интернет-ресурс: Книги для студентов: <http://millionsbooks.org> (Дата обращения: 06.04.2015).
- 4) Интернет-ресурс: Журнал «Современник»: Воспоминания о воспитании в Горном Кадетском Корпусе. 1815-1822 гг. Указатель источников / Ардалион Иванов. Ж.: Искусство. 1969. <http://dance-class.livejournal.com> (Дата обращения: 02.04.2015).

ДИЗАЙН ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОЛЛЕКЦИИ КОСТЮМА ДЛЯ НАГРАДНОЙ ГРУППЫ ИФМК КФУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА ВУЗА

Хабибрахманова А.З.

Научный руководитель – доц. Салахов Р.Ф.

В процессе реформирования системы образования России за последние десять лет в стране сформировался рынок образовательных услуг, на котором появилось большое количество как государственных, так и негосударственных высших учебных заведений, между которыми ведется жесткая конкурентная борьба за привлечение студентов. Следовательно, на первый план выходят имиджевые характеристики вуза. Субъектами, воспринимающими имидж вуза как его образ-представление, являются абитуриент и студент, составляющие целевую аудиторию. Юноши и девушки находятся в состоянии выбора того или иного учебного заведения, и внешние, имиджевые показатели вуза оказывают определенное влияние на их выбор, а внутренние – на процесс обучения. Определённые характеристики имиджа становятся мотиваторами, оказывающими влияние на выбор вуза и желания в нем учиться.

В настоящее время наблюдается активный рост интереса к проблематике имиджа. Об этом свидетельствует вхождение категории «имидж» в понятийный аппарат различных наук, рост научных и научно-популярных публикаций по проблемам имиджа, и, наконец, увеличение количества различных практических имидж-центров [3, с. 5]. Правильно сложившееся общественное отношение отно-

сительно имиджа вуза надолго закрепляется в его сознании.

Эффективный имидж повышает конкурентоспособность на рынке образовательных услуг. Он привлекает абитуриентов и профессорско-преподавательский состав, повышается уровень преподавания и соответственно повышается уровень знаний выпускников.

При дословном переводе с английского языка «image» – изображение, подобие, мысленный образ, представление, мнение. В России это слово получило распространение в двух основных значениях: как внешне наблюдаемый облик и как формула: образ – представление – репутация.

Являясь феноменом индивидуального, группового или массового сознания, имидж функционирует как образ – представление, в котором в сложной взаимосвязи соединяются внешние и внутренние характеристики объекта, его социальные роли и функции, взаимодействие в семантическом поле культуры с иными категориями сознания, включенность в менталитет.

Имидж вуза – это искусственный образ, сформированный в общественном или индивидуальном сознании средствами массовой и личной коммуникации, в котором сочетаются как реальные характеристики вуза, так и искусственные (созданные рекламой и пр. целенаправленными коммуникациями) [4. с. 13].

Визуальный имидж вуза – представление об организации, причиной которых являются зрительные ощущения, фиксирующие информацию об интерьере и экстерьере зданий, офисов, аудиторий, вспомогательных помещений вуза, внешнем облике преподавателей и студентов, а также фирменной символике вуза как элементе фирменного стиля организации. На визуальный имидж вуза оказывает влияние индивидуальные (эстетический вкус), психологические и этнические особенности восприятия предметов, в том числе одежды, помещений и их оформления. Кроме того, визуальный имидж организации находится под воздействием социальных факторов, таких как мода. Так же средством формирования и продвижения имиджа вуза являются специальные мероприятия. К ним относится участие вуза в выставках, проведения дней открытых дверей, игр КВН, спортивные мероприятия, научные конференции, что способствует разработке дизайн-проектированию коллекции наградной группы как средство формирования визуального имиджа вуза, т.е., способа создания имиджа вуза средствами дизайна костюма.

КФУ сегодня – это современный центр, где гармонично соединяются образовательные, научно-исследовательские, инновационные и социальные технологии, продукты и проекты, направленные на формирование человеческого капитала и устойчивое развитие Приволжского региона, России и мирового сообщества. Перед нами была поставлена задача и непосредственно, нашим заказчиком стал воспитательный отдел ИФМК КФУ. Нами целенаправленно была разработана коллекция наградной группы, формообразование которого подчинено выявлению и акцентировке тех элементов его композиционно-конструктивного языка, которые в большей степени способствуют созданию привлекательного положительного образа вуза. В этом случае дизайн проектирование коллекции является активным средством продвижения университета.

Термин «дизайн» появился в нашей стране относительно недавно. До этого проектирование вещей называлось «художественным конструированием», а теория создания вещей «технической эстетикой». Слово «design» разъясняется и как глагол, и как существительное. В первом случае оно означает: указывать, намечать, создавать, оформлять, планировать, намереваться сделать что-либо с определенной целью. Во втором – цель, целевое планирование, мысленный проект, схему действий, предварительный набросок, компоновку, расположение элементов в художественном произведении, декоративный мотив, область создания форм промышленных изделий с учетом эстетических качеств. Слово «дизайн» породило и производные понятия: «дизайнер» – художник-конструктор, «дизайн-форма» – внешняя форма предмета и т.д. [1, с. 3].

Объектом проектирования могут являться как единичные изделия, так и ансамбль, комплект и коллекция. Психологической основой проектирования является проектное воображение – взаимосвязь аффективных и символических процессов сознания, поэтому всякое проектирование внутренне способно построению имиджа. Дизайн одежды – это проектирование одежды как одного из элементов предметной среды [2, с. 78-80].

Основываясь на исследованиях в области дизайна костюма, нами был разработан дизайн-проект коллекции костюма в национальном стиле для наградной группы в КФУ, как средство формирования имиджа вуза. Коллекция наградной группы КФУ состоит из пяти моделей в национальном стиле. Творческим источником вдохновения для создания коллекции стал национальный костюм татар. В разработке коллекции моделей учитывается возможность изготовления изделий из тканей различных по фактуре и рисунку, с применением разнообразных отделок вышивок в национальном стиле. В основе каждой модели коллекции геометрические фигуры – сложные архитектурные решения,

переведенные в конструкцию остроконечных углов – гармонично сочетаются с богатой серебристой вышивкой в национальном стиле, которая придает легкость и романтичность женственным нарядам. Обязательным элементом каждой коллекции являются национальные аксессуары – стилизованные тубетейки и изю (нагрудное украшение), которые завершают образ коллекции. В коллекции модели одежды представлены в стиле new look в виде объемных и романтичных платьев. Дополнением к каждой модели является баска, которая удачно подчеркивает фигуру. Основной цвет коллекции – синий, соответствует фирменному стилю КФУ, что вызывает совокупность ассоциаций и впечатлений имиджа университета.

Изучение сущностно-ценностных характеристик формирования имиджа при дизайн-проектировании одежды, позволило нам сделать вывод, о том, что в условиях современного развития экономики в проектную деятельность дизайнера одежды обязательно должно входить формирование имиджа. Изменения в системе образования, которые коснулись нашего региона, переход на новый этап развития, а именно реорганизация структуры главного университета Приволжского региона, его переименование и обретение нового статуса – все это создало необходимость обновленной подачи бренда вуза на рынок образовательных услуг, укрепления и обновления имиджа университета, неотъемлемым элементом которого представляется и дизайн проектирование коллекции для наградной группы ИФМК КФУ как средство формирования имиджа вуза.

Список литературы.

- 1) Кочегаров Б.Е. Промышленный дизайн: Учеб.пособие. Владивосток: Изд-во ДВГТУ. 2006. 297 с.
- 2) Кожуховская С.М., Соловьева В.В., Кожуховская И.Е., Хатуева М.Д. Колледж дизайна–парк современных педагогических и дизайн-технологий // Педагогический журнал Башкортостана. № 1. 2010. С. 75-85.
- 3) Петрова Е.А. Имиджелогия: современное и состояние и перспективы развития. М.: РИЦ «Альфа». 2003. 56 с.
- 4) Сидорова В.Л. Формирование эффективного имиджа вуза // Вестник Волгоградского государственного университета. № 11 (140) 2008. С. 13-15.

ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ

Александрова К.В.

Научный руководитель - ст. преп. Суздальцева Л.Н.

Проблема развития связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня – одна из самых актуальных проблем в современной логопедической практике.

Проблемой формирования связной речи занимались многие ученые; например, В.К. Воробьева предложила систему обучения связной речи, в основе которой прием моделирования [2]. В.П. Глухов изучал психолингвистический аспект развития связной речи и предлагает систему обучения рассказыванию детей с общим недоразвитием речи [3]. Т.А. Ткаченко разработала систему формирования связной речи с использованием наглядности и моделирования плана высказывания [1]. Л.Н. Ефименкова систематизировала приемы работы по развитию речи детей с ОНР III уровня. Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова и Е.М. Мاستюкова разработали систему по совершенствованию связной речи детей третьего уровня речевого развития с соблюдением поэтапности и последовательности с лексическим материалом заданий [4]. А.Г. Зикеев систематизировал изучение связной и письменной речи по этапам.

Актуальность использования метода наглядного моделирования в работе со старшими дошкольниками состоит в том, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям старшего дошкольного возраста. Ученые также отмечают, что использование заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности дошкольников. Моделирование облегчает процесс восприятия на занятии, делает оптимальной организацию деятельности.

Цель исследования: изучение и развитие связной речи у детей с ОНР III уровня с использованием метода наглядного моделирования.

Исследование, направленное на изучение особенностей связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня, проводилось в детском саду комбинированного вида № 6 «Сказка» п. Приволжский Республики Марий Эл. В эксперименте участвовало 20 детей 6 лет, которые имели логопедическое заключение: общее недоразвитие речи III уровня.

Для диагностики связной речи у детей с ОНР III уровня была выбрана методика обследования связной речи детей, предложенная Глуховым В.П. [3]. Данная методика направлена на изучение особенностей связной речи и уровня ее сформированности у детей с ОНР III уровня.

После обработки полученных данных в соответствии с предложенными критериями получили результаты, которые отражены в таблице 1.

Таблица 1. – Результаты обследования.

Уровни выполнения	Абсолютное кол-во	%
Высокий	0	0%
Средний	4	20%
Недостаточный	12	60%
Низкий	4	20%

Таким образом, на основании проведенных исследований мы выявили, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня отмечается значительное отставание в формировании связной речи, по сравнению с возрастными нормами.

Основываясь на результаты исследования, нами была подобрана и предложена коррекционная программа, включающая систему педагогических методов и приемов, и логопедических технологий, предложенных Т.А. Ткаченко [6]. Также мы опирались на методическое пособие «Развитие связной речи у детей дошкольного возраста. Формирование навыка пересказа», предложенную Н.В. Нищевой [5].

Цель эксперимента – формирование связной речи у детей с ОНР III уровня с помощью метода моделирования.

Нами были определены следующие основные направления коррекционной работы:

1. Совершенствование деятельности программирования высказывания (формирование навыков пересказа и ответов на вопросы по тексту).
2. Совершенствование возможностей структурно-языкового оформления высказывания:
 - обогащение словарного запаса, увеличение объема воспроизведенного текста за счет введения новых слов и использования авторских выражений;
 - формирование навыков грамматического структурирования (обучение построению и употреблению в речи простых предложений, предложений с однородными членами, а также сложносочиненных и сложноподчиненных предложений);
 - формирование умений использования интонационно-выразительных средств языка для передачи содержания текста.
3. Создание психологических предпосылок к овладению связной монологической речью:
 - расширение знаний и представлений об окружающем мире;
 - обучение установлению причинно-следственных отношений между наглядно-образными компонентами ситуаций;
 - работа по развитию внимания, памяти, работоспособности;
 - формирование навыков установления причинно-следственных отношений между частями сложного предложения.
4. Формирование навыка программирования речевого высказывания:
 - обучение наглядному моделированию смыслового содержания текста, при этом эффективно использовать предметно-графические планы, детские рисунки, карты-схемы;
 - формирование навыков деления текста на части, выделение начала, середины, концовки текста.
5. Создание лингвистических предпосылок к овладению связной монологической речью:
 - формирование навыков сочетания слов по смыслу;
 - уточнение педагогом лексических средств текста, их объяснение и формирование навыков правильного употребления в речи;
 - формирование навыков использования в речи доступных грамматических конструкций.

Исследования показали, что дети с ОНР III уровня при формировании связной речи нуждаются во вспомогательных средствах. При подборе таких средств мы основывались на факторах, облегчающих и направляющих процесс становления связной речи. Одним из таких факторов является наглядность, использование метода моделирования. Формируя у детей восприятие, внимание, наблюдательность мы развиваем познавательные процессы, что является хорошей предпосылкой для развития мышления. Научить детей анализировать, синтезировать, абстрагировать, сравнивать, обобщать, проводить аналогии – это значит – готовить их к успешному обучению.

Введение наглядных моделей в процесс обучения позволяет более целенаправленно развивать импрессивную речь детей, обобщать их активную лексику. Закреплять навыки словообразования, формировать и совершенствовать умения, использовать в речи различные конструкции предложений, описывать предметы, составлять предложения, рассказ.

Предлагаемая коррекционная программа реализовалась в процессе обучающего эксперимента на подгрупповых логопедических занятиях по развитию связной речи 1 раз в неделю и включало несколько этапов: составление высказываний по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста с опорой на схему, составление рассказа-описания, составление рассказа с элементами творчества.

Представленные приемы работы позволяют повысить эффективность коррекции речи дошкольников, страдающих ОНР III уровня.

Таким образом, разработанные этапы работы по формированию связной речи, в которых организация обучения детей с общим недоразвитием речи III уровня предполагает формирование умений планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, самостоятельно определять содержание своего высказывания, у детей закрепляются и становятся устойчивыми навыки самостоятельной работы. Они овладевают умением сравнивать и обобщать, умеют вербализовать производимые учебные действия и отдельные виды деятельности в форме развернутых связных высказываний. У детей формируется готовность к социальному взаимодействию.

Список литературы.

- 1) Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия. 3-е изд.–Москва: Владос. 1999. 491 с.
- 2) Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М. 2006 г.
- 3) Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию // Дефектология. 1994.
- 4) Жукова Н.С, Мастюкова Е.М., Филичева Т.Е. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М. 1998.
- 5) Нищева Н.В. Развитие связной речи у детей дошкольного возраста. Формирование навыка пересказа. Конспекты занятий с использованием серии «Книжки на вырост». СПб.: 2009. 80 с.
- 6) Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. М. 2002. 144 с.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНО-ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Атауллова Г.К.

Научный руководитель – доц. Биктагирова Г.Ф.

Развитие коммуникативно-организаторских способностей молодежи, а в частности студентов, является на современном этапе развития общества одной из важнейших проблем.

Сегодня молодёжь страдает общим упадком нравов, морали, потерей общечеловеческих ценностей. В то же время в этом разнообразном хоре голосов слышатся возгласы оправдания, которые утверждают, что молодёжь – всего лишь дитя нового времени, результат безразличия взрослых, которые не уделяли времени на воспитание подрастающего поколения. Становится очевидной актуальность выработки комплекса мер по формированию коммуникативно-организаторских способностей молодежи, преодолению ее пассивности, развитию у них активной жизненной позиции. Необходим опыт построения специальных программ, проектов, направленных на повышение активности молодежи.

Противоречие заключается в том, что на сегодняшний день не до конца разработаны и определены содержание, формы и методы развития коммуникативно-организаторских способностей молодежи с одной стороны и значимостью их для реализации своих возможностей и профессионального самоопределения с другой.

Таким образом, мы можем сформулировать *проблему исследования*: каковы формы и методы развития коммуникативно-организаторских способностей студентов-первокурсников?

Объект: процесс развития коммуникативно-организаторских способностей студентов-первокурсников.

Предметом исследования выступают формы и методы развития коммуникативно-организаторских способностей студентов-первокурсников.

Цель исследования заключается в разработке и апробировании программы развития коммуникативно-организаторских способностей студентов-первокурсников.

Гипотеза исследования основывается на том, что процесс развития коммуникативно-организаторских способностей студентов-первокурсников будет эффективен, если:

- опираться на основные понятия «способности», «коммуникативные способности», «организаторские способности», «проектная деятельность»;
- учитывать особенности и характерные черты развития коммуникативно-организаторских способностей у студентов;
- разработать и апробировать программу «Вектор», направленную на развитие коммуникативно-организаторских способностей студентов.

Задачи исследования:

1. Раскрыть на основе анализа психолого-педагогической литературы основные базовые понятия.
2. Определить особенности личностного развития студентов первого курса.
3. Разработать и апробировать программу развития коммуникативно-организаторских способностей студентов-первокурсников.

Для решения первой задачи нами были рассмотрены такие понятия как «способности», «организаторские способности» и «коммуникативные способности».

Рассмотрев различные точки зрения на понятие способности, в нашем исследовании мы придерживаемся определения Уманского Л.И., что *организаторские способности* – это индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условиями успешного овладения организаторской деятельностью и ее осуществления [Л.И. Уманский, 1980, с. 86].

А.А. Кидрон под *коммуникативными способностями* понимал «общую способность, связанную с многообразными подструктурами личности и проявляющуюся в навыках субъекта общения вступать в социальные контакты, регулировать повторяющиеся ситуации взаимодействия, а также достигать в межличностных отношениях преследуемые коммуникативные цели» [Кидрон А.А., 1981].

Коммуникативно-организаторские способности отражают степень целенаправленной активности субъекта, преобразующего действительность, в том числе, и самого себя.

Решая следующую задачу, мы рассмотрели особенности и характерные черты развития коммуникативно-организаторских способностей у студентов.

Как пишет Н.А. Зимняя, студенчество – центральный период становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных интересов [Б.А. Душков, 2003, с. 364].

Характерной особенностью студенческого возраста является потребность в достижениях. Если она не находит своего удовлетворения в основных сферах деятельности студента, то смещается на другие сферы (спорт, бизнес, и тому подобное). Человек должен найти для себя область успешного самоутверждения. В противном случае возможны: невротизация, уход в болезнь [Основы технологии группового тренинга, 2005. с 223].

Вовлечение студентов в общественную деятельность, участие в проектах оказывает большое влияние на развитие организаторских способностей. В первую очередь это имеет огромное и позитивное влияние на познавательное и эмоциональное развитие. Все эти способности важны для успешной профессиональной и управленческой карьеры.

Решение третьей задачи решалось с помощью эксперимента, который проводился с сентября 2014 г. по март 2015 г. и состоит из 3 этапов – констатирующий, формирующий и контрольный.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось нами на базе региональной молодежной общественной организации «Лига Студентов Республики Татарстан». Экспериментальную выборку составили студенты 1 курса – волонтеры Всероссийского Форума «Россия студенческая». Всего в исследовании приняли участие 25 человек в возрасте от 16 до 18 лет. Исследование проводилось по заказу РМОО «Лига Студентов РТ», чтобы выявить насколько проектная деятельность влияет на развитие коммуникативно-организаторских способностей.

Этапы:

1. Сентябрь – Октябрь 2014 г. – констатирующий, при котором экспериментальным путем у испытуемых определялся исходный уровень исследуемого признака. В исследовании использовались: методика «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС)» Б.А. Федоришина, методика «Самооценка лидерских качеств» А.М. Уманского, тест-опросник «Диагностика лидерских качеств» Е.Жарикова и Е.Крушельницкого.
2. Ноябрь 2014 г. – январь 2015 г. – формирующий этап эксперимента, в процессе которого организовывалась психолого-педагогическая работа, направленная на развитие коммуникативно-организаторских способностей студентов. На данном этапе проводилось обучение волонтеров, практическое применение их знаний на практике, а также дальнейшее участие студентов в проектной деятельности.
3. Февраль – март 2015 г. – контрольный этап, целью является проверка полученных выводов о влиянии методов на успешность и эффективность работы.

На констатирующем эксперименте нами были выявлены следующие результаты: в основном доминирует средний уровень коммуникативных умений (44%). Эта группа стремится к контактам с людьми, не ограничивает круг своих знакомств, отстаивает свое мнение, планирует свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Высокий уровень присутствует у 16% студентов - они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых. Также в данной группе обнаружены показатели «ниже среднего» и «низкий» уровни (16% и 12% испытуемых).

В данной группе уровень организаторских умений у большинства испытуемых имеет средний показатель (56%). Это говорит о том, что необходимо максимально развивать потенциал студентов. Высокий уровень выявился у 16% студентов. В нашу задачу входит не только поддерживать этот показатель, но и повысить его. Как мы видим из результатов анализа исследования, в группе есть

уровни «ниже среднего» (16%) и «низкий» (12%). В целом, результаты, полученные в ходе изучения коммуникативно-организаторских способностей студентов, говорят о необходимости проведения целенаправленной работы по развитию коммуникативно-организаторских способностей студентов, на наш взгляд, наиболее эффективным средством является включение испытуемых в проектную деятельность организации.

На формирующем этапе нами была разработана и апробирована программа «Вектор», включающая обучение испытуемых-волонтеров, состоящее из тренингов, коммуникативных игр, решение кейсов, а далее курирование работы волонтеров на Всероссийском Форуме «Россия студенческая», а также дальнейшее включение испытуемых в проектную деятельность.

Цель контрольного эксперимента заключается в том, чтобы проверить эффективность проектной деятельности, как средства развития коммуникативно-организаторских способностей студентов. На данном этапе опытно-экспериментальной работы проводятся повторные диагностические замеры, и мы надеемся, что наша гипотеза подтвердится.

Список литературы.

- 1) Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство «Ось-89». 2005. 256 с.
- 2) Душков Б.А. Психология человекознания. М.: Персэ. 2003. 477 с.
- 3) Кидрон А.А. Коммуникативная способность и ее совершенствование. Ленинград. 1981.
- 4) Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьника. М.: Просвещение. 1980. 126 с.

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ

Валеев Р.Ф.

Научные руководители – проф. Хузиахметов А.Н., доц. Галиуллин Д.К.

Исторический аспект рассматриваемой проблемы включает в себя огромную ретроспективу. В нашем исследовании, проведение историко-педагогического анализа проблемы патриотического воспитания мы регламентируем определённым «срезом» – эпохой становления системы патриотического воспитания подрастающего поколения в опыте советской школы. Основанием для изучения именно этого периода выступает то, что он является наиболее важным для обеспечения преемственности в решении обсуждаемой проблемы и понимания сути произошедших принципиальных перемен в условиях обновления идеологических приоритетов современной российской школы.

Что же представляла собой система патриотического воспитания учащейся молодёжи в школе советского образца?

Сразу отметим, что внимание к ней было огромным и подкреплялось воспитательной практикой, распространявшейся на учебные заведения всех образовательных уровней. Опыт организации патриотического воспитания в советской школе широко освещался как в научных источниках, так и в публицистической литературе.

Первая особенность, которая может быть отмечена сразу – это доминантное развитие патриотического воспитания советских школьников в русле организации оборонно-массовой работы в школе. Отсюда в большинстве педагогических работ данное направление её воспитательной деятельности определялось, как «военно-патриотическое воспитание», то есть тесно увязывалось с вопросами укрепления обороноспособности страны. В целом, надо также отметить, что в системе общественного воспитания СССР данному направлению придавалось исключительно важное значение и в деятельности партийной, профсоюзной и комсомольской организаций, и в особенности организации ДОСААФ, а местом ключевого решения задач воспитания патриотизма признавалась средняя школа.

Особенно оживлённо начинает развиваться военно-патриотическое воспитание с введением в школьную программу наряду с другими предметами начальной военной подготовки (НВП). Это явилось ещё в большей степени закреплением ориентации на то, что составной и очень важной частью патриотического воспитания учащихся в опыте советской школы всегда выступало военно-

патриотическое воспитание в процессе начального военного обучения. В этих условиях главную воспитательную роль выполнял военный руководитель. К этой системе работы также подключались организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы, классные руководители, члены совета консультантов комсомольской военно-спортивной игры «Орлёнок» и все учителя, принимавшие участие в проведении мероприятий по военно-патриотическому воспитанию учащихся.

Характеризуя эту систему в её конкретизированном виде, следует остановиться на раскрытии содержания, принципов и методов её функционирования [1].

Одной из важных установок названной системы выступал дифференцированный подход с учётом возрастных особенностей учащихся и обеспечение взаимодействия в этой деятельности семьи, школы, общественных организаций и учреждений, а также Советских Вооружённых Сил.

Сущность военно-патриотического воспитания учащихся определялась как организованный и непрерывный процесс педагогического воздействия на сознание, чувства, волю, психику и физическое развитие учащегося с целью формирования у него высоких нравственных принципов, выработки норм поведения, должной трудовой, физической и военно-профессиональной готовности к безупречному несению службы в рядах Вооружённых Сил, выполнению священного долга по вооружённой защите Родины и других стран социалистического содружества, оказанию международной помощи молодым развивающимся государствам в их борьбе против, реакционных сил империализма.

С первых дней начальной военной подготовки очень важным признавалось обеспечение стимулирования работы сознания, чувств и практической деятельности учеников таким образом, чтобы у них вырабатывалось осознанное стремление, высокий интерес к освоению данного предмета и приобретению знаний, умений и навыков, необходимых на предстоящей военной службе.

Педагоги-воспитатели также ставили задачи, связанные с обучением учащихся самостоятельному приобретению нужных для военной службы знаний, сочетая патриотическое сознание с патриотической деятельностью, не допуская разрыва между ними. Кроме освоения программы по начальной военной подготовке, они стремились обеспечить процесс приобретения учащимися навыков и умений по физической культуре, военно-прикладным видам спорта, участия в военно-спортивных играх, следопытской и музейной работе, в «Летописи Великой Отечественной», тимуровском движении.

В качестве основных направлений работы по военно-патриотическому воспитанию учащихся назывались:

- Глубокое разъяснение и широкая пропаганда идей марксизма-ленинизма, внутренней политики Коммунистической партии, её ленинской внешней политики мира и дружбы между народами, преимуществ социалистического строя перед капиталистическим, выдающихся успехов советского общества в развитии экономики, науки и культуры, подъёма народного благосостояния. Это, как считалось, должно было способствовать развитию у школьников чувства любви к Советской Родине, беззаветной преданности великим идеалам коммунизма, убеждённости в правоте и непобедимости социализма, гордости за принадлежность к социалистическому Отечеству;

- Формирование у молодёжи коммунистической убеждённости, политической бдительности, воспитания классовой ненависти к империализму и международной реакции, разоблачение их агрессивной сущности, разъяснение задач по обороне Родины, всех стран социалистического содружества, завоеваний социализма, направленных на выработку единства убеждений и действий молодёжи, готовности отстаивать коммунистические идеалы;

- Приобщение к революционным, боевым и трудовым традициям партии, народа и Советских Вооружённых Сил, разъяснение истоков и пропаганда героизма и самоотверженности народов СССР в совместной революционной борьбе, вооружённой защите Родины от врагов, воспитание у молодёжи гордости за подвиги старших поколений и стремления подражать им;

- Морально-политическая и психологическая подготовка учащихся к защите социалистического Отечества, формирование у них высоких политических, нравственных и боевых качеств, необходимых для достижения победы в бою. При этом психологическая подготовка предполагала формирование у молодёжи ряда социально-психологических, волевых и интеллектуальных качеств, которые позволяли бы безупречно нести сложную воинскую службу в мирное время и успешно выполнять боевые задачи в условиях войны; выработка таких качеств будущего воина, как храбрость и стойкость в борьбе с врагом, самообладание и воля к победе, коллективизм и взаимопомощь, решительность и находчивость;

– Формирование у учащихся основ военных знаний, военно-профессиональных и военно-технических умений и навыков, которые необходимы для успешного овладения оружием и современной боевой техникой в короткие сроки после призыва в Вооружённые Силы.

Как можно видеть, функционирование системы военно-патриотического воспитания учащихся в советской школе имело чётко выраженную моноидеологическую коммунистическую направленность, что нашло отражение и в базовых принципах организации соответствующей деятельности. К ним, в частности, были отнесены принципы коммунистической идейности, партийности, целеустремлённости, единства советского патриотизма и социалистического интернационализма, связи воспитания с жизнью, трудом, практикой коммунистического строительства, воспитания личности в коллективе. Принято, кроме того, было выделять принципы уважения к личности школьника в сочетании с опорой на положительное; соответствия воспитательного процесса возрастным особенностям школьника; индивидуального подхода к личности; конкретности; единства воспитательного воздействия, согласованности и преемственности в воспитании. Качественное своеобразие военно-патриотического воспитания выражали принципы использования исторического опыта защиты Родины, соответствия этого воспитания условиям военной службы [2].

В научно-методическом отношении представляет интерес анализ методов, активно применявшихся в системе военно-патриотического воспитания учащихся в советской школе.

Так, особое место среди них отводилось методу убеждения.

На занятиях по начальной военной подготовке метод убеждения широко применялся при усвоении фундаментальных социально-политических понятий, таких, как война и её цели, долг, личная ответственность за защиту социалистического Отечества, факторы победы в бою, военная наука и военное искусство, патриотизм и другие. Метод убеждения признавался ведущим и при формировании основ сознательной воинской дисциплины, воспитании стремления молодёжи развивать героические традиции советского народа, для усиления побуждений к безупречной воинской службе, а также других положительных качеств личности.

Убеждение осуществлялось с помощью разъяснения, доказательства, опровержения, информации, сравнения, практического показа и других приемов и способов. Разъяснение, как правило, применялось при ознакомлении с новыми положениями, явлениями, при рассмотрении трудных вопросов содержания, требований и правил военной службы. При доказательстве использовались аргументы, примеры и факты, с помощью которых военный руководитель передавал учащимся общественный (войсковой) опыт, устраняя сомнения учеников, утверждая правильную точку зрения. Учитывая возрастные особенности старшекласников, военному руководителю часто приходилось прибегать.

Обобщая изложенный в данном параграфе анализ теории и практики военно-патриотического воспитания учащейся молодёжи, можно прийти к выводу, что в практическом опыте советской школы, а также на уровне теоретических разработок изучаемой проблемы, был накоплен огромный ценный материал, свидетельствующий о большом внимании к ней со стороны государства и школы в общей системе воспитания подрастающего поколения. В качестве положительных моментов можно отметить системный и комплексный подход к организации воспитательно-патриотической работы, наличие чёткой идеологической программы, разнообразие применявшихся форм и методов этой деятельности, наличие богатых традиций и большого внимания к подготовке воспитателей, осуществлявших воспитательный процесс в этом направлении. Несомненно, создавая программы военно-патриотического воспитания сегодняшнего дня, было бы неверным недооценивать этот опыт и тем более предать его забвению.

Список литературы.

- 1) Павлов Б.Ф., Хузиахметов А.Н. Воспитание патриота: учебное пособие для студентов специальных и высших учебных заведений. Казань: ТаРИХ. 2004. 344 с.
- 2) Галиуллин Д.К., Хузиахметов А.Н. История педагогики: курс лекций для студентов высших учебных заведений. Казань: КФУ. 2014. 196 с.

ТЕХНОЛОГИЯ БОС В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

Валитова И.З.

Научный руководитель – доц. Низматуллина И.А.

На современном этапе реформирования системы коррекционной помощи детям с особыми возможностями здоровья актуальной является проблема разработки и использования инновационных форм и методов оказания своевременной помощи данной категории детей. Более того, наиболее активно в образовательном процессе стали применяться компьютерные технологии. Особое место среди них занимают специализированные программы для детей с различными нарушениями развития. Новые компьютерные технологии стали перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. Особый подход к использованию компьютерных средств обучения в специальном образовании был применён при разработке метода биологической обратной связи (БОС). Данная технология сочетает в себе лечебно-оздоровительное и коррекционное воздействие на ребёнка [2].

Наиболее широко технология БОС используется в практике за рубежом. В настоящее время расширяется сфера применения метода биологической обратной связи в России. Метод внедрен во многие клиники, и используется в рамках реабилитационного комплекса, успешно применяется для коррекции речевых недостатков, а также для развития произвольности высших психических функций. Но работа по сохранению здоровья не может вестись только в рамках медицинской деятельности. Она должна быть игровой, что вполне естественно в дошкольном детстве. Поэтому происходит постепенное внедрение метода в образовательную систему. Тем самым возникает потребность во внедрении и использовании метода БОС в образовательном процессе [3].

В последние десятилетия в общеобразовательных дошкольных учреждениях неуклонно растёт число детей, испытывающих трудности в речевом развитии, а исследования В.П. Глухова, Л.Г. Парамоновой, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой, С.Н. Шаховской показали, что большую часть среди этих детей составляют дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР) [6].

В связи с этим, появляется необходимость в разработке новых способов использования метода БОС, с целью внедрения в образовательный процесс для работы с детьми с ОНР III уровня.

Метод биологической обратной связи (БОС) – это передача человеку дополнительной, не предусмотренной природой информации о состоянии его органов и систем в доступной и наглядной форме. На основе этой информации человек способен включать механизмы саморегуляции и целенаправленно использовать огромные функциональные возможности организма с целью совершенствования своих функций в норме (тем самым сохраняя и укрепляя свое здоровье) и коррекции деятельности нарушенных функций при патологии [4].

Данная технология сочетает в себе лечебно-оздоровительное и коррекционное воздействие на ребёнка.

Так как метод БОС гармоничен и построен с учетом основных особенностей психофизиологического развития, он естественным образом включаются в жизнь ребенка-дошкольника, охватывая все речевые структуры его деятельности [1].

Поэтому в качестве пациентов мы диагностировали дыхание у детей с ОНР III уровня.

Исследование проводилось на базе Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Росток» г. Казани. В круг исследования вошло 13 детей (из них 9 мальчиков и 4 девочки), в возрасте 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня, из них в экспериментальную группу вошли 7 детей (5 мальчиков и 2 девочки) и в контрольную группу 6 детей (4 мальчика и 2 девочки).

Перед началом диагностики было проведено наблюдение за поведением детей, также велась беседа с логопедом данной группы. После прохождения психолого-медико-педагогической комиссии, дети зачислены в логопедическую группу с заключением ОНР III уровня. Были предоставлены и проанализированы речевые карты всех детей. В ходе изучения речевых карт выявлены такие особенности как нарушение лексико-грамматических конструкций, бедный словарный запас, нарушение звукопроизношения, фонематического слуха, слоговой структуры слова и связной речи.

Эксперимент проводился с использованием логотерапевтического комплекса БОС, который был приобретен в рамках Программы развития К(П)ФУ Институтом психологии и образования для ла-

боратории, действующей при кафедре специальной психологии и коррекционной педагогики, а так же комплекса БОС научно-производственной фирмы «Амалтея» при ЦППРиК «Росток».

Результаты оценивались в баллах, представленные в таблице А.А. Сметанкина, которая была адаптирована для данного исследования [5]:

- 0-9 уд./мин. – 1 балл – низкий уровень диафрагмального дыхания.
- 9-17 уд./мин. – 2 балла - низкий уровень диафрагмального дыхания.
- 17-25 уд./мин. – 3 балла – средний уровень диафрагмального дыхания.
- 25-33 уд./мин. – 4 балла – средний уровень диафрагмального дыхания.
- >33 уд./мин. – 5 баллов – высокий уровень диафрагмального дыхания.

В результате диагностики было выявлено, что у всех детей нарушено диафрагмальное дыхание. Но у девочек диаграмма скачкообразная, с острыми концами, и частая, это свидетельствует о хорошем глубоком вдохе и выдохе, но о не качественном дыхании. У мальчиков дыхание приближено к норме, с закругленными концами, и волнообразная, но дыхание поверхностное, это говорит о том, что мальчики чаще дышат грудной клеткой, поднимая плечи.

При сравнительном количественном анализе результатов нами установлено, что по уровням развития диафрагмального дыхания дошкольники распределились следующим образом (рисунок 1):

Высокий уровень в констатирующем эксперименте не выявлен.

Средний уровень у 3 детей (43%) экспериментальной группы, из них 1 ребенок (14%) показал результат на 4 балла и 2 детей (29%) на 3 балла. И у 3 детей (43%) контрольной группы, из них 1 ребенок (14%) показал результаты на 4 балла и 2 детей (29%) показали результат на 3 балла.

Низкий уровень у 4 детей (57%). Из них 2 детей (29%) показали результат на 2 балла и 2 детей (29%) на 1 балл. И у 3 детей (43%) контрольной группы получили по 2 балла.

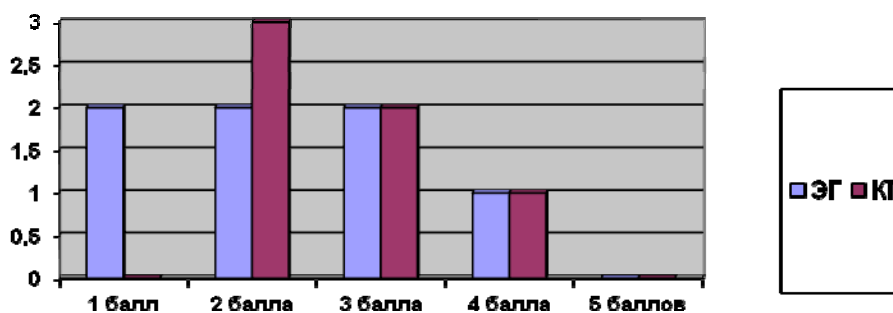


Рисунок 1. – Результат констатирующего эксперимента по таблице Сметанкина А.А.

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня обеих групп был выявлен низкий уровень сформированности диафрагмального дыхания, несоответствующий возрастной норме детей, при котором страдает как качество, так и количество величины разницы пульса на вдохе и выдохе в минуту.

После проведения коррекционной работы по формированию диафрагмального дыхания с использованием технологии БОС среди детей экспериментальной группы, был проведен контрольный эксперимент.

После проведения контрольного эксперимента, мы выявили, что показатели диафрагмального дыхания у экспериментальной группы улучшились, у 6 детей (86%) оценка увеличилась на 1 балл и у 1 ребенка (14%) на 2 балла. В контрольной группе результаты не изменились.

При сравнительном количественном анализе результатов мы выявили, что дошкольники распределились следующим образом по уровням развития диафрагмального дыхания:

Высокий уровень у 1 ребенка (14%).

Средний уровень у 3 детей (43%). Из них 2 детей (29%) показали результат на 3 балла и 1 ребенок (14%) на 4 балла.

Низкий уровень у 2 детей (29%). Из них все дети (29%) показали результат на 2 балла.

На рисунке 2 показано, что после контрольного эксперимента результаты детей улучшились. В экспериментальной группе дыхание 14% детей оценивается в 5 баллов, что является максимальной по таблице Сметанкина А.А., 86% детей, экспериментальной группы, получили результат на 1 балл выше, чем было в констатирующем эксперименте.

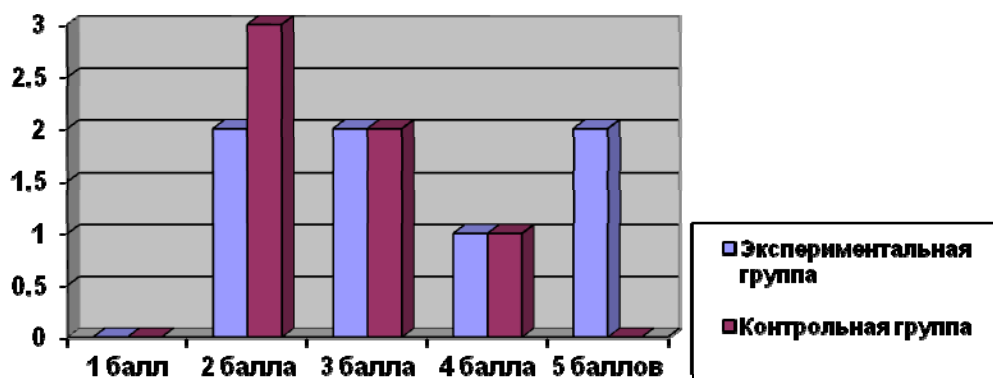


Рисунок 2. – Сравнительный анализ результатов в экспериментальных и контрольных группах.

Таким образом, было установлено, что после проведения коррекционных занятий с использованием технологии биологической обратной связи качество диафрагмального дыхания улучшается, появились первые результаты эффективности использования технологии БОС.

Список литературы.

- 1) Ламкина Л.В. Метод биологической обратной связи в логопедии. СПб. 2012.
- 2) Нигматуллина И.А. Валитова И.З. Коррекция речи и функционального состояния человека с применением метода биологической обратной связи по максимальной дыхательной аритмии сердца. Материалы Второй международной научно-практической конференции. Казань. 2014. С. 225-227.
- 3) Нигматуллина И.А. Валитова И.З. Технология БОС в системе коррекционной работы учителя-логопеда с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Материалы Международной научно-практической конференции. Калуга. 2015 г.
- 4) Сметанкин А.А. Метод биологической обратной связи по дыхательной аритмии сердца – путь к нормализации центральной регуляции взаимодействия дыхательной и сердечно-сосудистой систем. СПб. 1999.
- 5) Сметанкин А.А. Оздоровительная дыхательная гимнастика с использованием метода биологической обратной связи в школьно-дошкольных учреждениях. Методические рекомендации для медицинских и педагогических работников школьно-дошкольных учреждений. СПб. 2003.
- 6) Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей. М.: Альфа. 1993. 103 с.

ЯЗЫК РУССКИХ ЗАГАДОК И ЕГО ИЗУЧЕНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Валишина Р.Ф.

Научный руководитель – доц. Хаирова И.В.

Родной язык, родная речь имеют многовековую, богатую историю. Передавая особенности национальной жизни, они являются предметом гордости. В образовательном стандарте указана необходимость приобщения учащихся в процессе изучения родному языку к национальной культуре народа. ФГОС НОО предусматривает формирование культурологической компетенции учащихся, которая заключается в осознании роли языка как хранителя истории и культуры народа, в выявлении национальной и культурной особенности русского языка, а также осознание себя объектом культурно-исторического процесса [3].

Культурологический подход в преподавании русского языка всегда привлекал внимание исследователей. Роль культурологического подхода рассматривается в трудах таких ученых как Ходякова [4], Дейкина [2], Быстрова [1] и др. Исследователи отмечают, что культуроведческий компонент

призван обеспечить у школьников взаимосвязь между собой и народом, переживание чувства принадлежности к культурным ценностям народа.

Одним из эффективных средств реализации культурологической концепции рассматривается учеными использование на уроках русского языка текстов культуроведческого характера, отражающих культурно-исторические ценности народа. Один из таких видов текста – загадка, которая является своеобразным способом отражения национальной культуры народа, раскрывает мировосприятие и мироощущение народа.

Однако в практике преподавания русского языка тексты загадок используются лишь в контексте решения проблем лингвистического содержания, не акцентируя внимание на культурологическом аспекте.

Цель нашего исследования: разработать и теоретически обосновать комплекс упражнений по изучению языка русских загадок в начальной школе.

В процессе исследования были решены следующие задачи: изучение теоретического материала позволило определить сущность культурологического подхода, значение изучения загадки для развития речи учащихся, логического мышления, познавательных интересов.

Решение 1 задачи определило логику постановки 2 задачи, которая была направлена на выявление особенностей загадок как малый жанр устного народного творчества.

В ходе исследования нами были проанализированы 2 комплекта учебников русского языка Климанова, Бабушкина 2 класс в 2-х частях и Канакина, Горецкий 2 класс в 2-х частях, с точки зрения наличия в них материала для изучения языка русских загадок.

Анализ показал, что в обеих частях учебника Климановой и Бабушкиной из 401 упражнения, что составляет 100% всех заданий учебника, всего 7 упражнений, связанные с текстами загадок. Отсюда следует, что загадки составляют всего 1,75% от общего числа заданий.

В обеих частях учебника по русскому языку Канакиной В.П и Горецкого В.Г. из 434 упражнений, что составляет 100% всех заданий, 9 из них составляют загадки. Сделав расчеты, мы получили, что в данном учебнике загадки составляют 2% от общего числа заданий.

В заданиях с загадками, которые предлагаются авторами учебников, в основном предлагаются вставить пропущенные буквы или найти орфограмму. Например:

1. Прочитайте загадку. Отгадайте ее. Объясните какие буквы в словах пропущены. Запишите отгадку, вставляя пропущенные буквы.

На л..есной п..лянке

Я все утро рос

Под напев зарядки,

Говорю б..рез.

2. Прочитайте загадки. Запишите их, указывая в скобках проверочные слова. Напишите отгадки. Подчеркните буквы в конце слов-отгадок. Объясните написание букв. Выпишите выделенные слова, подчеркните в них орфограммы.

Без рук, без ног, а рисовать умеет.

Не портной, а всю жизнь с иголками ходит.

Тучка по небу гуляла, тучка бусы растеряла.

Несмотря на то, что загадки присутствуют, они не направлены на изучение языка, через который и транслируется русская культура, ментальность.

Результаты анализа обусловили постановку 3 задачи, которая заключалась в разработке комплекса упражнений, направленного на изучение языка русских загадок. В комплекс вошло 13 заданий, которые мы поделили на 4 группы:

1. *Задания на выявление эпитетов. (Решение загадок подобного вида основано на анализе (выделение всех признаков) и синтезе (объединение их в единое целое)), например:*

Летом мохнатенька,

Зимой скучноватенька. (Береза)

Какими эпитетами характеризуют березу в загадке? Что отмечали русские люди в образе березы? Кому мы обычно говорим мохнатый? Согласны ли вы с тем, что русские люди отождествляли березу как живое существо? Почему береза зимой скучноватенька? Какие суффиксы используются в словах мохнатенька, скучноватенька? Почему?

2. *Задания на выявление отрицательного сравнения (отгадывающий должен поочередно сопоставлять разные, и в то же время в чем-то сходные предметы, явления, выделять в них сходные признаки, группировать их по-новому, в другом сочетании), например:*

Кругла, а не месяц,

Желта, а не масло,
Сладка, а не сахар,
С хвостом, а не мышшь. (Репка)

Как характеризуют русские люди репку? С чем противопоставляет народ репку? Вызывают ли у вас такие же ассоциации с репкой, как у авторов загадки?

3. Задания на выявление метафоры (Разгадывание этих загадок предусматривает расшифровку метафоры. Для этого необходимо сопоставить, сравнить предметы или явления из разных, увидеть в них черты сходства, отнести к одной смысловой категории), например:

Снесли птички синеньки яички, развесили по дереву: скорлупка мягонька, белок сладенький, а желток костяной. (Слива)

С чем сравнивается слива? Почему? Что дает основание для такого сравнения? Как можно догадаться, что эти необычные яички – сливы? Подсчитайте количество существительных, прилагательных, глаголов. Слова какой части речи больше всего представлены в загадке?

4. Анализ морфемного состава входящих в загадку слов. Например:

На высоком косогоре стоит девица в уборе.

Белоствольная краса, зеленеет чуть коса. (Береза)

Как русский народ называет березу? Обратите внимание, что в былые времена к природе относились с уважением и любовью. Какие слова помогают увидеть это? Найдите слова, образованные путем слияния двух корней. Выпишите их, выделите корни.

Систематическая работа по анализу языка русских загадок приобщает детей к культурному достоянию своего народа, показывает мировосприятие и мироощущение того времени. Загадки помогают в развитии умения замечать красоту родного языка, передают особенности национальной жизни, развивая у детей чувство патриотизма и ответственности за свою культуру. Способствует развитию языковой интуиции, языкового чутья.

Список литературы.

- 1) Быстрова Е.А. Каким будет «Русский язык» в национальной школе / Стандарты и мониторинг в образовании. 2000. № 3. С. 35-40.
- 2) Дейкина А.Д. Русский язык как учебный предмет в общеобразовательном пространстве родной культуры / Культуроведческий подход: его реализация в школьном и вузовском курсах русского языка.
- 3) Федеральные Государственные Образовательные стандарты Общего Образования глава 2, п. 12.3.
- 4) Ходякова Л.А. О концепции приобщения учащихся к национальной культуре на уроках русского языка / Новые аспекты в преподавании русского языка в школе и вузе. Доклады и тезисы докладов участников международной научно-практической конференции (12-13 мая 2002 г.) // Сост. и науч. редакторы проф. А.Д. Дейкина и проф. Л.А. Ходякова. М. МПГУ. 2002. С. 14-19.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ

Габитова Э.Р.

Научный руководитель – асс. Файзрахманова А.Т.

Известно, чем выше двигательная активность ребенка, тем лучше развивается его речь. У детей с нарушениями речи, часто наблюдаются проблемы в общей моторике: недостаточная четкость и организованность движений, недоразвитие чувства ритма и координации. Таким образом, логоритмика способствует развитию общей моторики, от которой напрямую зависит развитие речи.

Точное, динамичное выполнение упражнений для ног, туловища, рук и головы подготавливает совершенствование движений артикулярных органов: губ, языка, нижней челюсти и т. д. Немаловажно, что логоритмические упражнения включают элементы, имеющие оздоровительную направленность (общеразвивающие упражнения, работа над певческим дыханием и развитием певческого голоса, простейшие приемы массажа, гимнастика для глаз).

Логоритмика – это система музыкально-двигательных, музыкально-речевых игр и упражнений. Взаимосвязь общей и речевой моторики изучена и подтверждена исследованиями многих крупнейших ученых, таких, как И.П. Павлов, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия [1].

Логоритмика включает в себя: пение, слушание, музыкально-ритмические движения, игру на музыкальных инструментах, упражнения, регулирующие мышечный тонус, упражнения для развития координации слова с движением, развитие внимания, психогимнастику [5].

При коррекции речевых и двигательных нарушений в логоритмике выделяют два основных направления. Первое направление логоритмической работы – развитие неречевых процессов. Эта работа включает в себя совершенствование общей моторики, координации движений, ориентации в пространстве; регуляция мышечного тонуса; развитие чувства музыкального темпа и ритма, певческих способностей; активизация всех видов внимания и памяти. Второе направление – развитие речи и коррекция речевых нарушений. Эта работа включает в себя развитие дыхания, голоса; выработку умеренного темпа речи и ее интонационной выразительности; развитие артикуляционной и мимической моторики; координацию речи с движением; воспитание правильного звукопроизношения и формирование фонематического слуха.

Основными задачами логоритмического воздействия являются: оздоровительные, образовательные, воспитательные, коррекционные.

Все виды логоритмических игр и упражнений предлагаются в сочетании с какой-либо ритмической основой: под музыку, под счет или словесное, чаще стихотворное сопровождение.

Основа занятий может быть разнообразна: сказочный сюжет, воображаемое путешествие или экскурсия. Фольклорные источники, сюжетные и дидактические игры. Все упражнения проводятся на основе подражания. Речевой материал предварительно не выучивается. Во время занятия желательно, чтобы дети стояли вместе с педагогом по кругу или полукругом. Такое расположение позволяет ребятам хорошо видеть педагога, двигаться и проговаривать речевой материал синхронно с ним. Успешность работы педагога зависит в первую очередь от ощущения радости, полученной ребёнком на занятии [5].

Особенности организации логоритмики: продолжительность занятий от 20 до 30 минут, в зависимости от нарушений, занятия проводятся индивидуально или в мини-группах (до 5 человек), количество занятий в неделю и длительность курса определяется степенью и формой нарушения. Для формирования групп и составления плана индивидуальной работы проводится первичная диагностика, с помощью которой выявляется тип и соотношение речевых и двигательных нарушений [1].

Экспериментальное исследование особенностей просодической стороны речи у детей с нарушениями речи.

На примере исследования мелодико-просодической стороны речи можно рассмотреть значение логоритмики в структуре логопедического воздействия.

Исследование проводилось в МБДОУ № 12 комбинированного вида г. Казань. В состав исследуемой группы вошли дети с речью в норме, с речевыми диагнозами: ФФН, ОНР 3 уровня. Обследование проводилось в ноябре 2014 г. В группу вошли дети 5-6 лет в количестве 10 человек.

Целью исследования стало выявление особенностей восприятия и воспроизведения интонации у детей дошкольного возраста с нарушением речи и речи в норме.

В ходе экспериментального исследования ставились следующие задачи:

1. Выяснить особенности восприятия и воспроизведения повествовательной, вопросительной и восклицательной интонации.
2. Выявить особенности восприятия и воспроизведения компонентов интонации (мелодика, темпо-ритмическая сторона речи, паузирование, фразовое и логическое ударение, сила голоса).

В основу исследования особенностей интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста были положены методики, предложенные Л.В. Лопатиной [2], Н.В. Серебряковой; В.Т. Сорокиной [4].

Обследуемым предлагались две серии заданий: на восприятие и на воспроизведение: видов интонации, звуковысотных изменений (мелодика), силы голоса, темпа и ритма, тембра голоса, логического ударения во фразе.

Оценка: 1 балл – не справился с заданием, 2 балла – справился с небольшими ошибками, 3 балла – выполнил правильно.

Экспериментальное исследование позволило выявить следующие особенности: воспроизведение видов интонации дается детям легче, чем восприятие; интонационная сторона речи является наиболее легкой для восприятия и воспроизведения по сравнению с другими компонентами речи; восприятие и самостоятельное воспроизведение интонационной структуры, предполагающее дифференци-

ацию повествовательной и восклицательной интонации, вызывает значительные трудности у детей; вопросительная интонация воспринималась и воспроизводилась детьми наиболее легко; наблюдается замена вопросительной интонации повествовательной при одинаковой силе голоса; трудности воспроизведения и восприятия вызывала интонация восклицания; наиболее трудным как для восприятия, так и для воспроизведения является употребление логического ударения во фразе; наблюдается перенос логического ударения с одного на другое слово в предложении; у большинства детей наблюдается ослабленное речевое дыхание и, как следствие, использование необоснованных пауз в середине фразы; наблюдается скандированность речи; наблюдается в отдельных случаях воспроизведение всех предложений только с одной интонацией (повествовательной, вопросительной).

Формирование мелодико-просодической стороны речи.

Предлагаю воздействовать на формирование просодических компонентов речи при помощи комплекса упражнений логопедической ритмики, который направлен на преодоление выделенных особенностей просодики у детей дошкольного возраста.

Отдельной методики по формированию просодической стороны речи не существует, поэтому в коррекционной работе можно использовать приемы, предложенные Г.В. Бабиной, Р.Л. Бабушкиной, Т.М. Власовой, Л.Ф. Емельяновой, А.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой. Изучив предложенные методики по формированию просодической стороны речи, адаптированы приемы и методы коррекционной работы, разработанные разными авторами, для детей дошкольного возраста.

Таким образом, по результатам экспериментального исследования уровень сформированности интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи следует охарактеризовать в целом как средний. Следует отметить, что дети, имеющие нарушения речи, нуждаются в коррекционной работе по формированию просодической стороны речи.

Таким образом, выделены этапы формирования просодической стороны речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речи (таблица 1) [3].

Таблица 1. – Этапы формирования мелодико-просодической стороны речи.

1 этап	2 этап	3 этап
Подготовительный	Основной	Заключительный
1. Работа над речевым дыханием. 2. Работа над голосом. 3. Формирование ритмической организации речи. 4. Формирование темповой организации речи.	1. Формирование общих представлений об интонации. 2. Знакомство с повествовательной интонацией. 3. Знакомство с вопросительной интонацией. 4. Знакомство с восклицательной интонацией. 5. Дифференциация интонационной структуры предложения.	1. Работа над интонацией повествовательного предложения. 2. Работа над интонацией вопросительного предложения. 3. Работа над интонацией восклицательного предложения. 4. Дифференциация интонационной структуры предложения.

Результаты исследования стали основанием для составления комплекса занятий по логоритмике.

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать вывод, что многолетняя работа специалистов по данной технологии показала: логоритмические занятия, разнообразные по содержанию, по видам музыкальной деятельности детей, по их сочетанию с другой деятельностью и другими занятиями, способствуют реализации основной задачи: развитию всех сторон речевой деятельности детей, совершенствованию всех функций речи, памяти, внимания, мышления и других сторон психической деятельности.

Список литературы.

- 1) <http://www.nevromed.ru/logoritmika>.
- 2) Лопатина Л.В. «Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами: Учебное пособие / Под ред. Е.А. Логиновой. СПб. 2005.
- 3) Михайличенко Л.А. Развитие интонационной выразительности речи у детей с нарушением речевой деятельности. Ставрополь. 2000 г.

- 4) Сорокина В.Т. Исследование особенностей мелодико-интонационной стороны речи у дошкольников с церебральным параличом // Логопедия. 1(7) 2005 г.
- 5) Тараданова А.В. Логоритмика в детском саду. <http://www.openclass.ru/node/359559>.

НОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ

Галяутдинов З.Х.

Научные руководители – доц. Насибуллов Р.Р., ст. преп. Яруллин И.Ф.

Период длительного совершенствования содержания школьной дисциплины «География» сменился периодом выдвижения новых концепций построения содержания предмета, новых подходов к диагностированию результатов обучения, воспитания и развития личности школьника. Теперь измерение результатов обучения основано на деятельностном подходе. Известно, что качество знаний определяется тем, что умеет с ними делать ученик.

Трудности возникают в связи с тем, что в учебных планах школ увеличивается число изучаемых дисциплин, сокращается время на изучение некоторых классических школьных предметов. В их число попала и география. Все эти обстоятельства создают базу для новых теоретических исследований в области методики географии, требуют поиска иных подходов в организации учебного процесса.

На современном этапе развития образования возникла необходимость обновления методов, средств и форм организации обучения. Последняя проблема тесно связана с разработкой и внедрением в учебный процесс новых педагогических технологий. Обновление образования подрастающего поколения требует исполнения нетрадиционных методов и форм организации обучения. Нельзя опираться только на широко распространенные в практике обучения объяснительно-иллюстративные и репродуктивные методы.

Современный дидактический принцип личностно-ориентированного обучения требует учета психофизиологических особенностей обучаемых, использование системно-деятельностного подхода, особой работы по организации взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, которая должна обеспечить достижение четко спланированных результатов обучения.

В центре внимания поставлена результативность обучения. Эта проблема активно разрабатывается на основе использования последних достижений психологии, информатики, теории управления познавательной деятельности [1].

Все чаще в своей работе мы употребляем термин «технология обучения». Это направление в педагогике, которое разрабатывает оптимальные обучающие системы, занимается проектированием по-разному организованных учебных процессов.

Однако внедрение технологий обучения не означает, что они заменяют традиционную методику предмета. Технологии применяют не вместо методов обучения, а наряду с ними, так как они являются составной частью методики предмета. Технология обучения основана на идее полной управляемости учебным процессом.

Под технологией обучения понимают способы повышения эффективности обучения, такое проектирование учебного процесса, которое имеет четко заданный результат.

К особым чертам технологии обучения относят:

- разработку диагностично поставленных целей обучения;
- направленность на гарантированное достижение учебных целей;
- оперативную обратную связь посредством диагностирующих проверочных работ;
- обязательную оценку текущих и итоговых результатов обучения;
- воспроизводимость обучающих процедур, возможность их повторения любимым учителем.

Технологическая цепочка взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся выстраивается в соответствии с целями предмета (отдельного курса, темы, урока) и должна гарантировать всем учащимся достижение и усвоение обязательного минимума содержания общего образования по предмету. При этом обязательная часть любой технологии обучения – диагностические процедуры, применение различных измерителей результатов обучения.

В технологиях обучения цели ставятся диагностично, т.е. их определяют через результаты, выраженные в действиях школьников. Эти действия учитель может измерить и оценить. В традиционной методике цели ставятся неопределенно («дать знания о...» или «изучить климат...»), тогда как в технологии цели ставятся диагностично, они описываются через действия школьников в терминах:

знают, понимают, применяют, объясняют, анализируют, оценивают, прогнозируют. После формулировки диагностично поставленных целей весь учебный материал разбивается на смысловые блоки, подлежащие усвоению. К каждому блоку разрабатываются диагностирующие проверочные работы. Затем организуется обучение, проверка – текущий контроль (по типу «усвоил – не усвоил»), корректировка и повторная проработка и снова – обучение.

Главными признаками технологии обучения считают:

- четкую постановку перед учащимися учебных целей и задач, осознание лично каждым учащимся значимости изучаемого материала, мотивацию учебной деятельности школьников;
- построение последовательной поэтапной процедуры достижения целей и задач с помощью определенных средств обучения, активных методов и форм организации учебной деятельности школьников;
- обучение по образцам (по учебным тетрадям, практикумам, учебникам);
- организацию самостоятельной работы учащихся, направленную на решение проблемных учебных задач;
- широкое применение различной формы тестовых заданий для проверки результатов обучения.

Видов педагогических технологий много, их группируют по нескольким критериям. В дидактике выделяют три основные группы технологий:

1. Технология объяснительно-иллюстративного обучения, суть которого в информировании, просвещении учащихся и организации их репродуктивной деятельности с целью выработки как общеучебных (учебно-организационных, учебно-информационных), так и специальных (предметных) умений.

2. Технология личностно-ориентированного обучения, направленная на выявление индивидуального опыта ребенка путем согласования с результатами общественно-исторического опыта.

3. Технология развивающего обучения, в основе которой лежит способ обучения, направленный на включение внутренних механизмов личностного развития школьников.

В методике географии накоплен значительный опыт применения технологий обучения. Среди них наиболее известна «Технология проектной деятельности». Сущность этого типа технологии заключается в личностно-ориентированном обучении, предполагающем развитие личности, способной самостоятельно добывать информацию, принимать нестандартные решения, находить пути решения локальных, региональных и даже глобальных проблем современного развития цивилизации [2].

Содержание школьной географии обладает богатыми возможностями в плане применения проектной технологии, что подтверждено требованиями к уровню подготовки выпускников основной и средней школы по географии. Эти требования предполагают, что учащиеся должны уметь прогнозировать, например тенденции изменения природных социально-экономических объектов и природного комплекса в целом в результате деятельности человека. В планируемых результатах обучения школьников оценивать и прогнозировать положительные и отрицательные изменения природных объектов под воздействием человека на примере рек, озер, болот, подземных вод, рост населения, изменения соотношения городского и сельского населения, развитие хозяйства отдельных районов страны, своего региона и своей местности.

Проектом называют какой-либо замысел, план, разработку. Проектная технология может обеспечить проблемно-поисковую, познавательную деятельность учащихся, выражающиеся в процессе создания проекта-прообраза предполагаемого или возможного природного или социально-экономического объекта, состояние природных комплексов. Для применения проектной технологии в процессе обучения географии, можно использовать учебники, атласы, рабочие тетради, практикумы и другие средства обучения, содержащие вопросы и задания, рассчитанные на применение в учебном процессе активных методов обучения – проблемного изложения, исследовательского метода. Вопросы и задания на создания учебных проектов появляются в учебниках 5-6 классов. Так, в учебнике под редакцией А.И. Алексеева, серия «Полярная звезда» можно найти немало заданий типа, представить разработку туристического маршрута на конкурс «Скульптурный портрет планеты», проложить маршрут на карте и заполнить «Круизный маршрутный лист путешественника» и т.д.

Технология проектной деятельности требует от учителя особой подготовки школьников, разъяснения им заданий, способов их выполнения, требований к оформлению результатов. Работа по созданию учебных проектов не обязательно индивидуальна. Целесообразно давать задания и для создания проектов малым группам, в которых объединены усилия нескольких учащихся. Результаты

проектной деятельности ребят обсуждаются, как правило, на специально отводимых для этого уроках типа, диспутов, конференций, отчетов или на обобщающих уроках в конце темы (раздела) [3].

Список литературы.

- 1) Гуменова М.М., Сафина А.М. Проектирование технологии проблемно-модульного обучения на примере педагогических дисциплин. Известия Самарского НЦ РАН. 2012. Т.14. № 2 (3). С. 597-601.
- 2) Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М.: ИИО РАО. 2010. С. 120.
- 3) Насибуллов Р.Р., Хузиахметов А.Н. Информационные технологии в образовании. Казань: Республиканское издательство "Хэтер". 2011. 272 с.

МЕТОДЫ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Гильманова Г.И.

Научный руководитель – доц. Габдрахманова Р.Г.

Адаптации детей младшего дошкольного возраста становится актуальной для родителей, воспитателей, когда приходит время идти в детский сад. Это время приходит быстро и родители не успевают приготовить ребенка к новым условиям дошкольного образовательного учреждения. Эту проблему начинают решать воспитатели. Каждый воспитатель к организации адаптации детей к детскому саду подходит творчески. Мы, например, изучили психолого-педагогическую литературу о влиянии изобразительной деятельности на процесс адаптации детей к ДОУ, проанализировали материалы передового педагогического опыта по адаптации детей младшего дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности. Проблематика адаптации детей младшего дошкольного возраста средствами изотерапии относится к числу комплексных исследовательских направлений, разрабатываемых различными гуманитарными науками [Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании, 2011, с. 112]. Есть богатый опыт зарубежной и российской научных школ, подкрепленный современными исследованиями культурологических, психологических, педагогических и социологических аспектов адаптационных процессов.

Адаптация – это приспособление организма к новой обстановке, а для ребенка детский сад, несомненно, является новым, еще неизвестным пространством, с новым окружением и новыми отношениями. Ребенок-малыш, любимчик в семье вдруг получает новую социальную роль: воспитанник детского сада. Если в семье он такой был один, то в группе таких «любимчиков» несколько десятков! Адаптация ребенка к новым социальным условиям протекает подчас очень болезненно. Когда ребенок впервые приходит в детский сад, происходит серьезная перестройка всех его отношений с людьми, ломка привычных форм жизни [Белкина, 2011, с. 231]. Эта резкая смена условий существования может сопровождаться тяжелыми переживаниями, снижением речевой и игровой активности, а нередко сказывается и на здоровье ребенка. Часто адаптация сопровождается нервными и эмоциональными расстройствами.

Эмоциональные проблемы малыша требуют разрешения в первые же дни его пребывания в группе. В период адаптации детей воспитатели стараются облегчить этот процесс, сделать пребывание ребенка в детском саду максимально комфортным, дать возможность ему заниматься тем, что ему нравится.

И в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, который взаимосвязан с ФГОС школьного образования [Габдрахманова Р.Г., Корчагина Р.Р., 2012, с. 56], выделяют «реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.)».

Изобразительное творчество является одним из любимейших занятий детей. У ребенка возникает вполне естественное желание передать в рисунках свои впечатления от увиденного и пережитого. Он берет в руки карандаши, краски, кисти, бумагу, и начинается процесс творчества. С его помощью малыш может преодолеть свой страх перед незнакомым местом, людьми, вследствие чего процесс адаптации проходит легче.

Дошкольный возраст – это сензитивный период для развития у детей продуктивной деятельности: рисование, лепка, аппликация, конструирование. Изобразительная деятельность в раннем возрасте имеет художественно-образную основу. Создание образа связано с проявлением разнообразных чувств, эмоций. Первые действия малыша с кистью, карандашом, обусловлены содержанием предмета или явления, которые он воспринимает. Полученный образ начинает узнаваться постепенно. Происходящий при этом процесс восприятия своего рисунка, приятен ребенку и радует его. Любая деятельность в этом возрасте имеет форму игры, и занятия по изодеятельности в том числе. Игровые приемы способствуют созданию эмоционального отношения к процессу рисования. Образ для них становится живым.

Е. Смирнова пишет: «Ребенку нужно общество сверстников, других детей. Возможно, такое утверждение покажется странным: ведь дети раннего возраста еще не умеют играть вместе – только рядом. Но они склонны к подражанию и способны заражать друг друга тем или иным состоянием: не только плачем или испугом, но и радостью, смехом, веселой беготней – и получают от этого неслышимое удовольствие».

В процессе адаптации ребенка к новым условиям важная роль отводится родителям. В работе воспитателя мы выделяем два одинаково важных направления:

1. Работа с ребенком:

- работа, не связанная с художественной деятельностью;
- занятия художественной деятельностью.

2. Работа с родителями, где даются рекомендации для совместной деятельности по адаптации малыша к детскому саду.

1. Работа, не связанная с художественной деятельностью.

2. Занятия художественной деятельностью.

Мы использовали инновационные методы и приемы в изобразительной деятельности, которые способствуют успешной адаптации детей, развитию навыков и умений, необходимых для успешного перехода детей к последующему обучению в детском саду. Например, рисование с помощью своих пальчиков, с помощью бумаги гораздо увлекательнее, чем рисование кисточкой.

Использование воспитателем изобразительной деятельности, направленной и на развитие наглядно-образного мышления, обеспечивает положительное эмоциональное состояние ребенка в период адаптации в ДОУ.

Список литературы.

- 1) Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для вузов. М.: Академия. 2011. 248 с.
- 2) Белкина В.Н. Дошкольник: обучение и развитие. Воспитателям и родителям / Ярославль: Академия. 2011. 354 с.
- 3) Габдрахманова Р.Г., Корчагина Р.Р. Новый ФГОС начального общего образования–гарант укрепления здоровья и социализации личности ребенка // Вестник НЦБЖД. 2012. № 4 (14).
- 4) Егерова С.Ф., Габдрахманова Р.Г. Экология школьника–залог успешной социализации личности // Казанская наука. 2012. № 5.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ НАРОДОВ ПОВОЛЖЬЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Гильмутдинова Г.М.

Научный руководитель – проф. Фахрутдинова Г.Ж.

В настоящее время российская школа лишена нравственных ориентиров – четко определенной системы ценностей и идеалов, по которой всегда строился воспитательный и образовательный процессы. В современных условиях педагоги сталкиваются с новыми трудностями в процессе воспитания, связанными, во-первых, с появлением новых ценностей и ценностных ориентаций, навязыванием западного стиля жизни и чуждых отечественной культуре ценностей; во-вторых, с необходимостью различения истинных и ложных ценностей в структуре общественных и индивидуальных ценностей, в-третьих, с поиском эффективных форм, методов и средств формирования ценностей и ценностных ориентаций [1, 188]. Именно культура (этнокультура, этнопедагогика как основная

часть этнокультуры) как основной фактор самоорганизации общества должна стать центральным звеном содержания учебно-воспитательного процесса во всех звеньях и на всех уровнях современного образования: от начального до высшего, когда реализуются высшие формы постижения культуры, ценностных ориентаций жизни человека.

Актуальность: подобная работа дает возможность судить о том, что через вечные общечеловеческие культурные ценности человек не только совершенствуется как личность, но и знакомится с прошлыми эпохами и поколениями, поддерживая связь поколений.

Цель исследования: раскрытие педагогических условий в формировании гражданина, человека, способного вступить в жизнь современного общества, умеющего усваивать и присваивать культуру не только своего, но и другого народа.

Задачи исследования:

- 1) рассмотреть эффективные методы формирования в личности этнокультурных ценностей;
- 2) выявить роль народной педагогики как средство воспитания;
- 3) определить способы преодоления межнациональных конфликтов в сфере общения;
- 4) показать связи педагогического опыта прошлых поколений с современной научной теорией;
- 5) приобщить подрастающее поколение к исторической памяти народа.

Поволжье – уникальный в этнокультурном, этносоциальном и этноконфликтном плане регион современной России. Его специфика заключается в его полиэтничности и размытости этнических ареалов, взаимодействии разных цивилизационных и этнокультурных типов. Это регион с повышенной значимостью этнической идентичности в социальном самосознании этносов. Особенности жизни выработали у народов этого региона специфические динамические стереотипы этнического поведения. В связи с этим возникает необходимость обоснования новых педагогических подходов к усвоению социальных норм и ценностей традиционными средствами этнопедагогики (Г.Н. Волков, З.Г. Нигматов и др.). Этническая культура является богатейшим источником векового опыта народа, она опирается на определенную систему знаний, ценностных ориентиров и традиций. В конце XX в. широкое распространение получил термин «этнокультура» как речевой вариант термина «этническая культура». Применяют его не строго: вместо терминов «фольклор», «народная культура», «традиционная культура», «культура этноса». Понятия эти близки, но не идентичны. В контексте данного исследования понятие «этнокультура» рассматривается как совокупность традиционных ценностей, отношений, воплощенных в материальной, духовной, социальной жизнедеятельности этноса, сложившихся в прошлом. В настоящее время актуализируется необходимость возрождения национальных традиций и утраченных духовных ценностей благодаря включению в образовательный процесс этнокультурного компонента. Этнокультурный компонент проявляется в соприкосновении учащихся с народным искусством, с традициями своего родного края, в духовном обогащении ребёнка. Этнокультурный компонент в образовании – это не реставрация прошлого, не увлечение его бытом, ремеслами, фольклором, а поиск и внедрение в учебный процесс всего того, что способствует развитию творческих возможностей школьников [2].

Главная цель введения этнокультурного аспекта обучения в содержании образования – наполнение учащихся духовным опытом, формирование «самосознания» личности ученика, через приобщение детей к культуре родного народа, пробуждение интереса к изучению культуры народов ближайшего национального окружения с последующим ознакомлением с культурой народов мира. Вместе с тем, этнические традиции, нравственно-этические нормы, усвоенные личностью в процессе ее воспитания, образования, социализации оказывают влияние на характер поведения человека в различных жизненных ситуациях. Главная идея образования с позиций его культуuroобразующей функции состоит в выполнении миссии воспитания человека культуры, а через него в сохранении, возрождении и дальнейшем развитии самой культуры [3, 245]. Сегодня в педагогических исследованиях отмечается, что важными качествами личности гражданина являются не только патриотизм, но интернационализм, понимаемый как способность понять и принять ценность иной культуры, принять человека другой национальности, уважая его право на культурную самобытность. Результаты опытно-экспериментальной работы педагогов школ России, РТ, г. Казани подтверждают то, что усвоение этнокультурных ценностей, прежде всего, зависит от оптимальной структуры учебно-воспитательной системы. Эффективность решения этих проблем будет зависеть от того, насколько полнее мы включаем в эту образовательную систему духовную и традиционную культуру воспитания этносов – как важнейшие компоненты этой системы. Образовательно-воспитательный процесс, опираясь на народную педагогику, в идеале должен обеспечивать развитие личности на общечеловеческих ценностях, что, в свою очередь, будет способствовать цивилизованному развитию общества в целом. В комплексе педагогических условий, обеспечивающих

формирование этнокультурных ценностей у детей, большое значение имеет ориентация классного руководителя, педагогов на принципы личностно-ориентированной, личностно-гуманной педагогики.

В наследии К.Д. Ушинского получили отражение все сферы духовной сокровищницы славянских народов; была обнародована мысль о преемственности и общности их культур. Им был сделан вывод о том, что воспитание народно. Принцип народности в его педагогике, выступающий как универсальный и ведущий, актуален и на современном этапе развития педагогической мысли. Вопросы народной педагогики занимали особое место в работах С.Т. Шацкого, который отмечал, что деревенские дети впитывают культуру через бытовые переживания [4, 6]. Научно-педагогическая деятельность академика Геннадия Никандровича Волкова неразрывно связана с богатым наследием просветителя чувашского народа Ивана Яковлевича Яковлева. Как никто другой, он скрупулезно изучил теорию и практический опыт обучения и воспитания И.Я. Яковлева. И, опираясь на них, основал новое направление – этнопедагогику. В своих исследованиях Г.Н. Волков противопоставил народную педагогику официальной педагогике [5, 3]. Эта идея была поддержана и разработана в работах других ученых. В тоже время появляется работа Я.И. Ханбикова, в которой расширяется понятие народной педагогики путем включения в него педагогической практики народа.

Анализ психолого-педагогических исследований позволяют сделать вывод, что процесс формирования этнокультурных ценностей у учащихся будет наиболее эффективным, если:

- развивать в ребенке гордости за ту этническую культуру, которую он унаследовал (традиции, язык, фольклор и др.);
- включать мультикультурный материал во все аспекты обучения и воспитания;
- развивать у детей принятие и уважение этнических форм и отличий;
- проводить идею равенства всех этнических групп, не выделяя ни один из этносов;
- обеспечивать открытое взаимодействие или диалог с окружающим миром в системе различных влияний;
- формировать отношение к другому человеку как самоценности, как к существу, олицетворяющему в себе все качества вида разумного «человек».

Знакомство с различными народными традициями и ценностями эффективнее проводить по следующим направлениям:

- народная философия как основа существования этнокультуры;
- человек в природе: отношения с космосом, природой, правила поведения в природе;
- семья: отношение к родству и его значимость, идеалы, взаимоотношения между членами семьи и т.д.;
 - народное искусство: игрушка, фольклор, костюм, жилище и т.д.;
 - отношения с другими народами: дружба, невмешательство и т.д.;
 - народные традиции, обряды, ритуалы.

Расширившиеся в последнее десятилетие межнациональный и межкультурный контакты требуют формирования норм взаимоотношений между людьми различной этнической принадлежности. Культуре межнационального общения невозможно просто научить, т.к. это не сумма знаний, а определенный способ миропонимания, совокупность общекультурных норм и навыков поведения. Каждый человек может и должен осмыслить эти проблемы с учетом личного опыта, собственных размышлений, сомнений и обобщений. Формирование современного национального самосознания немислимо без использования многовекового наследия культуры, под которой понимается все созданное человеком для удовлетворения его материальных и духовных потребностей. Каждое поколение осваивает переданное ему наследие и приумножает его тем, что создает самостоятельно, но совершенствование и гармонизация отношений как между отдельными, этнически разными индивидами, так и между этническими группами не завершено, и он требует много времени и усилий.

Список литературы.

- 1) Мир науки, культуры, образования. № 1 (20). 2010. С. 188.
- 2) Интернет-ресурс: <http://www.rusnauka.com/>_(Дата обращения: 02.04.2015).
- 3) Казанская наука № 4. 2014. С. 245.
- 4) Палаткина Г.В. Этнопедагогика: учебное пособие. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет». 2008. С. 6-14.
- 5) Петрова Т.Н. Этнопедагогика Волкова Г.Н. как сокровищница народной жизни / Вестн. Чуваш. гос. пед. ун-та им. И.Я. Яковлева. 2005. № 2 (45). С. 2-3.

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

Гилязова Г.Г.

Научный руководитель – доц. Сибгатуллина Т.В.

Новые социальные запросы определяют новую стратегию развития образования, выдвигают требования к результатам, содержанию и условиям образования, которые отражены в новых ФГОС ООО. 1 сентября 2015 г. повсеместно должен быть осуществлен переход школ на работу по-новому ФГОС.

ФГОС ООО содержит требования трех типов к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования: предметным, метапредметным и личностным [Федеральный государственный стандарт основного общего образования].

В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает: формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся. Важное место в этой системе отводится организации учебной деятельности по освоению универсальных учебных действий (УУД).

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

В более узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

Универсальный характер учебных действий означает, что они могут применяться как в различных предметных областях, так и при построении собственной деятельности, такие действия применимы при изучении любых учебных предметов и в то же время формируются средствами предмета [Асмолов А.Г., 2008, с. 338]. Все выше изложенное обуславливает актуальность темы нашего исследования.

Цель исследования теоретически обосновать и практически разработать систему педагогических условий формирования универсальных учебных действий у учащихся на уроках географии в общеобразовательной школе.

Для достижения поставленной цели можно выделить следующие задачи:

- проанализировать психолого-педагогическую литературу по теме исследования;
- определить понятие, сущность, особенности и значение системы универсальных учебных действий;
- разработать методику формирования УУД у учащихся на уроках географии на основе системно-деятельностного и компетентностного подходов.

Среди планируемых результатов обучения учащихся современный стандарт выделяет личностные и метапредметные УУД.

Личностные универсальные учебные действия – это отношение к учёбе к предмету, моральные и этические нормы, осознание ответственности. Это позволяет сделать учение осмысленным, увязывая их с реальными жизненными целями и ситуациями. Они направлены на осознание, исследование и принятие жизненных ценностей, позволяют сориентироваться в нравственных нормах и правилах, выработать свою жизненную позицию в отношении мира, например:

1. Краеведческие уроки позволяют ученикам идентифицировать себя с принадлежностью к народу, стране, государству, а так же проявлять интерес к культуре и истории своего народа, родной страны и края.

2. Страноведческие уроки формируют умение проявлять понимание и уважение к ценностям культур других народов.

3. Внеклассные мероприятия на военно-патриотическую тематику формируют основные нравственно-этические понятия.

Метапредметные УУД – это действия, которые формируются на любом уроке или занятии. Они бывают регулятивные, познавательной направленности и коммуникативные.

Регулятивные УУД делают учение осмысленным, показывают значимость решения учебных задач, опираются на личный опыт, обеспечивают организацию собственной учебной деятельности. Примером их формирования является прием «Ассоциация», применяемый на стадии «Вызов». Учащимся предлагается прочитать тему урока «Рельеф» (7-й класс) и высказать свои ассоциации. Школьники, полагаясь на свой опыт и имеющиеся знания, говорят о высоте гор, формах рельефа, горных породах, землетрясениях, извержении вулкана и т.д., привлекают также знания из других предметов: о правилах поведения при землетрясении (ОБЖ), о растительности и обитателях гор (биология), о явлении выветривания (физика), о химическом составе минералов (химия), о быте горцев (история), приводят стихотворения о красоте гор и равнин (литература) и т.д. Задание актуализирует имеющиеся у учащихся знания, пробуждает интерес к теме и получению новой информации, позволяет определить уровень собственных знаний, отделить ошибочное мнение от истинного, заставляет обратиться к личному опыту – все это важные компоненты регулятивных учебных действий [Коринская В.А., 1990, с. 175].

Также для формирования регулятивных УУД могут применяться следующие задания:

1. Поиск информации в предложенных источниках (карты атласа, справочники, статистические таблицы, Интернет т.д.).
2. Задания на упорядочивание и группировку.
3. Задание «Найди ошибки в тексте».
4. Задание: «Вставьте в текст пропущенные слова».

Познавательные УУД включают: общеучебные, логические учебные действия, а также постановку и решение проблемы.

Формирование познавательных универсальных учебных действий на уроках географии в основном осуществляется в форме самостоятельной работы учащихся с атласом и контурными картами. В процессе выполнения заданий учащиеся тренируют зрительную память, а поисковая работа (определение местонахождения объекта относительно градусной сетки, береговой линии, рек и т.д.) способствует более прочному запоминанию на основе логического мышления. Во время закрашивания объекта и подписывания его названия развивается моторно-сенсорная память. У учеников формируются определенные навыки выполнения картографических работ, которые являются важной предпосылкой всестороннего развития личности и для многих послужат базой профессионального становления. Последовательное нанесение географических координат и соединение точек позволит создать образ. В результате использования разнообразных видов практических работ формируется навык составления и распознавания диаграмм [Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г., 2000].

Коммуникативные УУД могут быть разделены на три группы:

1) Коммуникация как взаимодействие направлена на собеседника или партнера по деятельности. Сюда относится понимание возможности различных позиций и точек зрения, уважение к иной точке зрения, обмен информацией, установления взаимопонимания, учет различных мнений и умение обосновать собственное.

2) Коммуникация как кооперация представляют собой действия, направленные на кооперацию и сотрудничество, умение договариваться и находить общие решения, умение аргументировать, убеждать и уступать, взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения работы.

3) Коммуникация как условие интериоризации. К этой группе можно отнести умение задавать вопросы, речевое планирование и регулирование своих действий и др. [Программа развития и формирования универсальных учебных действий, 2008].

При этом очень важны такие формы работы, как организация взаимной проверки заданий, групповые обсуждения, мозговой штурм и учебные игры. Например, сдача миниачёта, проверка усвоения терминов по изучаемой теме, проверка знания географических названий островов, морей, заливов, рек и т.д. В этом случае, ученики, сидящие за одной партой, отвечают на вопросы друг друга, комментируют и оценивают ответы, ставят друг другу отметки, оспаривают, при необходимости, отметку партнёра. Подобные задания развивают: умение слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга и уметь договариваться.

Универсальные учебные действия должны быть положены в основу выбора и структурирования содержания образования, приемов, методов, форм обучения, а также построения целостного образовательно-воспитательного процесса.

Подводя итог, можно выделить несколько позиций обобщающего характера:

1. Универсальные учебные действия представляют собой целостную систему, в которой происхождение и развитие каждого вида учебного действия определяется его отношением с другими видами учебных действий и общей логикой возрастного развития.

2. Развитие системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий, определяющих развитие психологических способностей личности, осуществляется в рамках нормативно - возрастного развития личностной и познавательной сфер ребёнка.

3. В основе формирования УУД лежит «умение учиться», которое предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности (познавательные и учебные мотивы; учебная цель; учебная задача; учебные действия и операции) и выступает существенным фактором повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, умений и формирования компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

4. Формирование универсальных учебных действий способствует индивидуализации обучения, нацеленности учебного процесса на каждом его этапе на достижение определенных, заранее планируемых учителем результатов.

5. В образовательной практике происходит переход от обучения как преподнесения учителем, обучающимся системы знаний к активному решению проблем с целью выработки определённых решений; от освоения отдельных учебных предметов к полидисциплинарному (межпредметному) изучению сложных жизненных ситуаций; к сотрудничеству обучающихся и учителя в ходе овладения знаниями, к активному участию последних в выборе содержания и методов обучения.

Основным условием для формирования на уроках географии универсальных действий, считаю правильно поставленную цель выполнения каждого задания на уроке. Формирование универсальных учебных действий возможно на уроках географии при использовании различных современных педагогических технологий, при условии готовности учителя к сотрудничеству с учащимися и другими учителями предметниками.

Список литературы.

- 1) Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя // Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение. 2008. С. 338.
- 2) Коринская В.А. Методическое пособие по географии материков и океанов М: Просвещение. 1990. С. 175.
- 3) Методика обучения географии в средней школе (Теоретические основы методики обучения географии) Под. ред А.Е.Бибик и др. М.: Просвещение. 1969. С. 391.
- 4) Программа развития и формирования универсальных учебных действий для основного общего образования. М. 2008.
- 5) Федеральный государственный стандарт основного общего образования. URL: <http://www.standart.edu.ru>.
- 6) Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г., Общеучебные умения как объект управления образовательным процессом. «Завуч» № 7. 2000. С. 38.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТСО В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Гиниятова А.Р.

Научные руководители – доц. Насибуллов Р.Р., ст. преп. Яруллин И.Ф.

Искусство обучения не требует ничего иного, кроме искусного распределения времени, предметов, метода. Я.А. Коменский

При подготовке учителя к занятиям с использованием технических средств обучения (ТСО) необходимо проделать трудоемкую работу и учесть целый ряд учебных моментов.

Педагогическая деятельность включает познавательный, конструктивный, организаторский и коммуникативный компоненты, которые проявляются и при использовании технических средств обучения [1].

Познавательная деятельность, направленная на изучение возможностей, форм и методов включения ТСО в учебно-воспитательный процесс, определяет все последующие компоненты деятельности учителя при применении ТСО в этом процессе.

Конструктивная деятельность связана с отбором, композицией, проектированием учебно-воспитательного материала. Конструктивная деятельность педагога должна включать содержательную составляющую, т.е. он должен уделять внимание планированию своей работы, своевременно подготавливать учебные материалы и выстраивать учебный процесс. Опираясь на учебные планы, программы, учебники, методические пособия и руководства, определяющие общие рамки процесса обучения, преподаватель в то же время преобразует, творчески строит, конструирует его программу с учетом стоящих перед ним задач и конкретных условий, возможностей и интересов учащихся, своих личных возможностей. Использование ТСО требует более тщательного подхода к проектированию системы собственных действий и действий учащихся. Такая система имеет две стороны: организационно-педагогическую и методическую. Организационно-педагогическая сторона предполагает проведение анализа всех тем по определенному предмету и распределение ТСО по темам, т.е. создание системы включения ТСО в изучение материала по всему курсу или большому разделу. Методическая сторона заключается в разработке и создании определенной методической системы применения ТСО, которая может быть индивидуальной для каждого преподавателя, но должна базироваться на общих принципах использования ТСО на уроке.

Организаторская деятельность учителя, осуществляемая в ходе обучения, предполагает организацию преподавательской деятельности и деятельности обучаемых. Применение ТСО позволяет творчески подойти к решению организационных вопросов. Здесь могут быть применены, как информационные, так и контролирующие, и информационно-контролирующие ТСО. Они существенно влияют на организацию деятельности преподавателя в очень широком диапазоне: от простого, элементарного включения их в объяснение (при ведущей роли преподавателя) до передачи всей организационной функции обучающему комплексу, работающему на базе ЭВМ. Естественно, что во втором случае основной будет конструктивная деятельность преподавателя, в результате которой должна быть создана модель учебного процесса [2].

Применение ТСО оказывает значительное влияние и на организацию деятельности обучаемых. Использование ТСО в виде обучающего комплекса позволяет достигать высокого уровня индивидуализации обучения, строить его в соответствии с возможностями каждого учащегося. ТСО можно применять для организации и коллективной, и групповой, и индивидуальной деятельности обучаемых. Они вносят фактор обязательности действий, что важно в организационном плане. Обеспечивая как внешнюю, так и внутреннюю оперативную обратную связь, ТСО позволяют осуществлять контроль, самоконтроль, корректирование организации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Коммуникативная деятельность, охватывающая область взаимоотношений преподавателя и обучающихся, при использовании ТСО также претерпевает определенные изменения. Вместо диалога преподаватель-учащийся, чаще всего словесного характера, появляется возможность организовать рациональную коммуникацию педагога с учащимся посредством технических средств. ТСО снимают элементы напряженности, часто возникающие у учеников при непосредственном взаимодействии с учителем, смысловые барьеры, расширяют диапазон контактов и вариантов взаимодействия, особенно при изготовлении пособий для ТСО и использовании ПК.

ТСО, как вытекает из самого их названия, являются средствами обучения, т.е. носителями информации различного плана. Используются они в учебно-воспитательном процессе с помощью методов.

Из многих классификаций методов обучения возьмем классификацию, предложенную М.Н. Скаткиным, и рассмотрим, как с позиций этих методов надо использовать технические средства, что нужно учитывать в процессе подготовки к занятиям. Классификация включает следующие группы методов: объяснительно-иллюстративные, или информационно-рецептивные; репродуктивные; проблемного изложения; частично-поисковые, или эвристические; исследовательские.

Основное назначение объяснительно-иллюстративных методов передача и организация усвоения информации учащимися. Готовая информация сообщается разными способами преподавателем, а учащиеся воспринимают, осознают и фиксируют ее в памяти (первый уровень усвоения материала). ТСО в этом случае увеличивают количество источников информации.

Выполняя информационную функцию при объяснительно-иллюстративном обучении, ТСО могут использоваться как наглядно-иллюстративный материал при другом основном источнике ин-

формации или как основной источник информации, что предъявляет разные требования к их использованию.

Для того чтобы организовать репродуктивное обучение используются различные задания, упражнения и т.д. В этом случае помимо устных объяснений, непосредственного показа широко применяют различные ТСО. Это может быть и демонстрация кинофрагмента в качестве инструктажа, и использование тренажеров для отработки практических действий, и применение технических средств автоматизированного контроля в сочетании с программированными пособиями, позволяющими осуществлять контроль и самоконтроль (внешнюю и внутреннюю связь).

Применение ТСО при репродуктивных методах наиболее целесообразно тогда, когда оно позволяет создать новые варианты организации деятельности обучаемых, направленной на достижение уровня усвоения материала (применение знаний на практике по образцу, показанному преподавателем), или значительно сократить время, необходимое для достижения этого уровня в известных вариантах, или при этих вариантах и обычных затратах времени значительно увеличить эффективность, качество обучения [3].

Проблемное изложение позволяет не только передавать учебный материал, но и показывать возможный путь познания, ход мыслительного процесса при решении проблемы.

Переход к исследовательскому методу происходит постепенно, через частично-поисковый (эвристический) метод. Этот метод приближает учащихся к самостоятельному решению проблемы путем обучения отдельным этапам исследовательской деятельности. И применяемые здесь ТСО должны помочь обучаемым увидеть проблему, сформулировать ее, найти доказательство, сделать выводы из результатов, произвести самоконтроль и т.д., т.е. выполнить те самостоятельные шаги, которые и определяют поисковый характер их деятельности. Эти этапы поиска должны быть запланированы, вариативно предусмотрены.

Исследовательский метод обеспечивает усвоение знаний на самом высоком уровне и одновременно является опытом творческой деятельности. Основная его функция – учить самостоятельно выполнять познавательную деятельность. При использовании этого метода преподаватель может применять различные средства обучения, в том числе и технические средства. ТСО помогают ему построить такие задания, выполняя которые учащиеся прилагают свои знания для решения новых проблем, позволяют организовать дифференцированный подход при решении этих проблем, контролировать и направлять ход работы, проверять итоги исследовательской деятельности.

Учащиеся могут применять ТСО на таких этапах своей исследовательской деятельности: при наблюдении и изучении фактов и явлений; при постановке проблемы, связанной с выявлением неизученных явлений; при осуществлении плана исследования; при проверке найденного решения.

Для учителя очень важны поиски эффективной методики применения технических средств обучения. Урок может быть насыщен самыми современными техническими средствами, но желаемая результативность – возрастание качества знаний, умений и навыков – достигнута не будет. Более того, она может быть ниже, чем в параллельных классах, где такие средства не использовались.

На таком уроке, по сути, отсутствует учебно-воспитательная работа учителя, нарушаются элементарные дидактические требования, преобладает пассивное восприятие учебной информации учащимися, нерационально тратится учебное время.

Технические средства усиливают восприятие учащимися учебной информации, что в значительной степени определяет качество понимания и усвоения учебного материала. Для глубокого усвоения знаний необходимо формирование понятий и художественных образов в процессе активной мыслительной деятельности. Этого можно достичь лишь при сочетании технических средств со словом учителя. На уроке с применением технических средств важно, чтобы активно работал ученик. Слово учителя необходимое условие и средство повышения действенности технических средств, осознанности восприятия и усвоения содержания материала учащимися, управления их познавательной деятельностью. Учитель выделяет основные объекты и явления, раскрывает их сущность, сосредоточивает внимание на содержании технических средств, активизирует мыслительную деятельность учащихся, устанавливает связи между содержанием и темой урока, подводит учащихся на основе сформированных представлений к выявлению сложных внутренних связей и закономерностей – формированию понятий.

Управление познавательной деятельностью учащихся при использовании технических средств возможно благодаря применению разнообразных управляющих воздействий. Такое воздействие обусловлено уже самой организацией преподавания изучаемого материала: определенная последовательность, логика его подачи в материалах для технических средств влияют на восприятие, осмысливание и запоминание.

Управляющее воздействие на процесс познания может происходить с помощью слова, позволяющего создать проблемную ситуацию и включить таким образом обучаемого в активный познавательный поиск, обратить внимание на какую-то сторону или деталь изучаемого объекта, вызвать воспроизведение запечатленных ранее образов, т.е. создать опору на представления, которые необходимы в какой-то определенный момент познания и т.д.

В соответствии с дидактическими особенностями технических средств целесообразно применять при изучении сложных тем или вопросов курса: для восприятия микро- или макрообъектов, чрезмерно быстро или медленно протекающих процессов, уникальных явлений и т.п.; для осмысления тем, содержащих много новых понятий, сложных для анализа и синтеза и т.п.

От учебных задач зависит выбор технических средств и слова учителя. В одних случаях источником знания выступает технические средства, а слово учителя выполняет функцию руководства восприятием учеников. Технические средства могут служить опорой для осознания недоступных непосредственному наблюдению связей между фактами, явлениями, а слово учителя должно побуждать к наблюдению и направлять учеников на осмысление.

Список литературы.

- 1) Подласый И.П. Педагогика: учеб. пособие для вузов. М.: ВЛАДОС-пресс. 2007. С.178.
- 2) Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия. 2007. 368 с.
- 3) Насибуллов Р.Р., Хузиахметов А.Н. Информационные технологии в образовании. Казань: Республиканское издательство "Хэтер". 2011. 272 с.

ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИФИКИ НАРУШЕНИЙ ГОЛОСА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР II УРОВНЯ

Залялова Р.Р.

Научный руководитель – ст. преп. Болтакова Н.И.

Расстройства голоса у детей и подростков до сих пор в нашей стране уделялось недостаточное внимание, и проблема реабилитации данного контингента остаётся очень актуальной. Недостаточное количество данных об особенностях голосовой функции при речевой патологии и специальных методик коррекционной работы не позволяет нацелить логопедов на необходимость обследования голоса и включения в систему занятий специальных фонетических приемов воздействия [3]. Анализ научно-методической литературы по теме исследования позволяет прийти к выводу, что проблему формирования и развития голоса рассматривали ученые различных специальностей: лингвисты, психолингвисты, логопеды, фоониатры, сурдопедагоги. Можно выделить работы Алмазовой Е.С., Вильсона Д., Дмитриева Л.Б., Ермаковой И.И., Лавровой Е.В., Хватцева М.Е., в которых рассматриваются различные вопросы теории и практики формирования и развития голоса [1]. Сведения о состоянии, характере, распространенности нарушений голоса при речевых нарушениях отмечают Е.М. Мастюкова, И.В. Ермакова, А.Г. Ипполитова, Г.В. Чиркина, Е.В. Филимонова В.И. Патологическое изменение акустических характеристик голоса обедняет интонационное оформление речи, отражающее смысловую и эмоциональную стороны высказывания. Таким образом, снижая разборчивость речи, вызывая трудности в ее восприятии окружающими, расстройства голосовой функции осложняют структуру дефекта и влияют на развитие коммуникативной функции речи [2]. Исследование, направленное на выявление специфики звучания голоса у детей младшего школьного возраста с ОНР II уровня проводилось в ГБС(К)ОУ Казанская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 7 V вида. В круг исследования было включено 20 человек. Из которых 18 мальчиков в возрасте 7 лет с ОНР II уровня; и 2 девочек возрасте 7 лет с ОНР II уровня. Методика эксперимента включала в себя следующие аспекты: выявление воспроизведения интонации; выявление модуляций голоса по высоте; выявление модуляций голоса по силе; выявление воспроизведения тембра голоса; выявление темпа речи; выявление нозализованности тембра голоса; выявление речевого дыхания.

В результате проведения методики исследования голоса по Е.Е. Шевцовой, были получены следующие данные. Полученные результаты наглядно представлены в таблицах.

В ходе обследования воспроизведения интонации у детей младшего школьного возраста с ОНР II уровня выявилось, что высокий уровень развития показали двое детей (1 ребенок с моторной алалией, 1 ребенок с МДР). В процентном соотношении мы видим, что высокий уровень развития набрали 10% детей. Средний уровень развития получили 12 детей младшего школьного возраста с ОНР II уровня (8 детей моторных алаликов, 3 детей с МДР и 1 ребенок с дизартрией). В процентном соотношении набрали 60% детей. Низкий уровень развития получили 6 детей младшего школьного возраста с ОНР II уровня (1 ребенок с заиканием, 1 ребенок с ринолалией, 2 детей с МДР, и 3 детей с дизартрией). В процентном соотношении низкий уровень получили 30% детей.

При обследовании модуляций голоса по высоте у детей младшего школьного возраста с ОНР II уровня выявилось, что высокий уровень развития получили 3 детей младшего школьного возраста с ОНР II уровня (2 детей с моторной алалией и 1 ребенок с МДР). В процентном соотношении получили 15%. Средний уровень развития выявился у 10 детей младшего школьного возраста с ОНР II уровня (5 детей с моторной алалией, 4 детей с МДР, и 1 ребенок с заиканием). В процентном соотношении ученики набрали 50%. Низкий уровень развития получили 7 детей младшего школьного возраста с ОНР II уровня (3 моторных алалика, 3 детей с дизартрией, 1 ребенок с ринолалией). В процентном соотношении ученики набрали 35%.

Таблица 1. – Обследование воспроизведения интонации у детей младшего школьного возраста с ОНР II уровня.

Уровень развития	Дети младшего школьного возраста с речевой патологией	
	Абс.	%
Высокий	2	10%
Средний	12	60%
Низкий	6	30%

Таблица 2. – Обследование модуляций голоса по высоте у детей младшего школьного возраста с ОНР II уровня.

Уровень развития	Дети младшего школьного возраста с речевой патологией	
	Абс.	%
Высокий	3	15%
Средний	10	50%
Низкий	7	35%

Таблица 3. – Обследование модуляций голоса по силе у детей младшего школьного возраста с ОНР II уровня.

Уровень развития	Дети младшего школьного возраста с речевой патологией	
	Абс.	%
Высокий	10	50%
Средний	5	25%
Низкий	5	25%

В ходе обследования модуляций голоса по силе у детей младшего школьного возраста с ОНР II уровня, выявился следующий результат: Высокий уровень развития получили 10 детей младшего школьного возраста с ОНР II уровня (7 детей с моторной алалией и 3 детей с МДР). В процентном соотношении получили 50% детей. Средний уровень развития выявился у 5 детей младшего школьного возраста с ОНР II уровня (3 детей с моторной алалией, 2 детей с МДР). В процентном соотношении ученики набрали 25%. Низкий уровень развития получили 5 детей младшего школьного возраста с ОНР II уровня (3 детей с дизартрией, 1 ребенок с ринолалией, и 1 ребенок с заиканием). В процентном соотношении ученики набрали 25%.

При обследовании воспроизведения тембра голоса у детей младшего школьного возраста с ОНР II уровня получены следующие результаты: Высокий уровень развития получили 10 детей младшего школьного возраста с ОНР II уровня (3 детей с моторной алалией). В процентном соотношении получили 15% детей. Средний уровень развития было констатировано у 5 детей младшего школьного возраста с ОНР II уровня (2 детей с моторной алалией, 2 детей с МДР и 1 ребенок с дизартрией). В процентном соотношении ученики набрали 25%. Низкий уровень развития получили 12 детей

младшего школьного возраста с ОНР II уровня (5 детей с моторной алалией, 3 детей с МДР, 1 ребенок с заиканием, 1 ребенок с ринолалией и 2 детей с дизартрией). В процентном соотношении ученики набрали 60%.

Таблица 4. – Обследование воспроизведения тембра голоса у детей младшего школьного возраста с ОНР II уровня.

Уровень развития	Дети младшего школьного возраста с речевой патологией	
	Абс.	%
Высокий	3	15%
Средний	5	25%
Низкий	12	60%

Таблица 5. – Обследование темпа речи у детей младшего школьного возраста с ОНР II уровня.

Уровень развития	Дети младшего школьного возраста с речевой патологией	
	Абс.	%
Высокий	1	15%
Средний	5	25%
Низкий	14	25%

В процессе обследования темпа речи у детей младшего школьного возраста с ОНР II уровня, были получены следующие данные. Высокий уровень развития получил 1 ребенок младшего школьного возраста с ОНР II уровня (1 ребенок с моторной алалией). В процентном соотношении получилось 15%. Средний уровень развития было выявлено у 5 детей младшего школьного возраста с ОНР II уровня (3 детей с моторной алалией, 2 детей с МДР). В процентном соотношении ученики набрали 25%. Низкий уровень развития получили 14 детей младшего школьного возраста с ОНР II уровня (6 детей с моторной алалией, 3 детей с МДР, 1 ребенок с заиканием, 1 ребенок с ринолалией и 3 детей с дизартрией). В процентном соотношении ученики набрали 25%.

При обследовании нозализованности тембра голоса выявился только 1 ученик с ринолалией.

Таблица 6. – Обследование речевого дыхания у детей младшего школьного возраста с ОНР II уровня.

Уровень развития	Дети младшего школьного возраста с речевой патологией	
	Абс.	%
Высокий	4	20%
Средний	6	30%
Низкий	10	50%

В ходе проведенного обследования речевого дыхания у детей младшего школьного возраста с ОНР II уровня, были получены следующие данные. Высокий уровень развития получили 4 учащихся младшего школьного возраста с ОНР II уровня (1 ребенок с ОНР III уровня и 3 моторных алаликов). В процентном соотношении получилось 20%. Средний уровень развития было выявлено у 6 учеников младшего школьного возраста с ОНР II уровня (2 детей с моторной алалией и 4 детей с МДР). В процентном соотношении ученики набрали 30%. Низкий уровень развития получили 10 детей младшего школьного возраста с ОНР II уровня (4 ученика с моторной алалией, 1 ребенок с МДР, 1 ребенок с заиканием, 1 ребенок с ринолалией и 3 детей с дизартрией). В процентном соотношении ученики набрали 50%.

Анализируя полученные данные, можно отметить, что в целом инструкции по выполнению заданий детям доступно, но выполняют они с ошибками, что свидетельствует о некоторых дефектах в голосе.

Наиболее легкими в обследовании для детей оказалось сила голоса и звуковысотные изменения тона (мелодика), но наблюдается «затухание» голоса к концу фразы. Ученики, которые справились с заданием, по качеству силы голоса значительно уступают взрослой речи. Высокий уровень развития получили 50% детей младшего школьного возраста с речевой патологией.

Средний уровень развития получило воспроизведение интонации. Дети младшего школьного возраста с ОНР II уровня набрали 60%. При обследовании воспроизведения интонации наблюдается в отдельных случаях воспроизведение всех предложений только с одной интонацией (повествова-

тельной, вопросительной). Наблюдается замена вопросительной интонации повествовательной при одинаковой силе голоса. Также средний уровень развития получило выявление модуляций голоса по высоте, дети младшего школьного возраста с ОНР II уровня набрали 50%. Прослеживалось в ходе обследования модуляции голоса по высоте, что задания выполнялись с недостаточными модуляциями голоса по высоте или задание выполнялись без модуляций голоса по высоте, но при сопряженном выполнении задания высота голоса изменялась.

Наиболее трудным как для восприятия, так и для воспроизведения является воспроизведение тембра голоса и восприятия темпа речи. Они набрали низкий уровень развития. Для изменения тембра голоса, ученикам для выполнения задания требовалась активная помощь взрослого. При обследовании восприятия темпа речи ученики ошибались, но после повтора предложения исправляли ошибки. А также наибольшую трудность дети младшего дошкольного возраста с ОНР II уровня испытывали при обследовании речевого дыхания, у них наблюдается ослабленное речевое и фонационное дыхание.

Итак, у детей с ОНР II уровня голос тихий, слабый, немодулированный, тембр глухой, монотонный, темп замедленный. У детей с дизартрией голос то тихий, то громкий, монотонный, хриплый. Темп речи нарушен. Речевое дыхание: вдох короткий, поверхностный, выдох слабый. Наиболее сформированы у детей способность к восприятию и воспроизведению ритма и модуляции голоса по силе. Способность к восприятию интонационных структур развита слабее, чем способность к их воспроизведению.

Таким образом, по результатам исследования уровень сформированности голосовой функции у детей младшего школьного возраста с ОНР II уровня следует охарактеризовать в целом как низкий. Расстройства голоса в данном случае входят в структуру речевого дефекта. Из этого следует, что нужно своевременно выявлять и работать над дефектами голоса. Коррекция будет удачной, если подобрать специальные упражнения и игры направленные на формирование необходимых качеств голоса.

Данная работа представляет интерес и поможет в работе школьным логопедам для детей с тяжелыми нарушениями речи и других лечебно-образовательных учреждений.

Список литературы.

- 1) Орлова О.С. Нарушение голоса у детей М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига. 2005. 125 с. (Библиотека логопеда).
- 2) Орлова О.С. Нарушение голоса. М.: АСТ: Астрель: ВКТ 2008. 220 с.
- 3) Лаврова Е.В. Логопедия. Основы фонопедии. М.: Академия Жанр 2007. 177 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПАТИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Ильина Е.Ф.

Научный руководитель – доц. Калацкая Н.Н.

Эмоциональная сфера младших школьников характеризуется слабым осознанием и пониманием своих и чужих эмоций и чувств. Зачастую мимика других воспринимается неверно, также, как и истолкование выражения чувств окружающими, что может привести к неадекватным ответным реакциям младших школьников.

Развитие эмоциональной сферы, формирование социальных эмоций и чувств, которые способствуют процессу социализации человека, становлению его отношений с окружающими – это является, по мнению многих исследователей, наиболее важным и значимым в воспитании ребенка младшего школьного возраста.

Младший школьный возраст – сензитивный период для формирования нравственной сферы личности, в том числе и чувства сострадания. Развитие эмпатии особенно важно в период младшего школьного возраста, когда у детей интенсивно начинают развиваться нравственные ценности, новые взгляды на отношения между людьми [Подласый, 2004, с. 74].

Целью исследования стало выявить содержание, эффективные формы и методы формирования эмпатии у детей младшего школьного возраста.

Объектом исследования является процесс формирования эмпатии у детей младшего школьного возраста.

Предметом исследования являются содержание, формы и методы формирования эмпатии у детей младшего школьного возраста.

Гипотеза: формирование эмпатии у детей в младшем школьном возрасте будет более успешным, если:

- опираться на существенные характеристики понятия «эмпатия», «эмоциональная сфера»;
- учитывать особенности формирования эмпатии у детей младшего школьного возраста;
- организовать формирующие мероприятия на основе специальной программы «Мир эмоций», направленные на формирование эмпатии у детей младшего школьного возраста.

Цель, объект и предмет исследования обусловили необходимость решения следующих задач:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по представленной теме, дать существенную характеристику понятиям «эмпатия», «эмоциональная сфера».

2. Изучить особенности формирования эмпатии в младшем школьном возрасте.

3. Выявить и проверить эффективность форм и методов формирования эмпатии у детей младшего школьного возраста.

4. В ходе опытно-экспериментальной работы проверить эффективность разработанной программы формирования эмпатии в младшем школьном возрасте.

Остановимся подробнее на решении поставленных задач. Термин эмпатия впервые был введен в психологию американским психологом Эдвардом Титченером (1909 г.). Эдвард Титченер взаимствовал немецкое слово «Einfühlung» – «вчувствоваться в...», которым в эстетике описывался процесс понимания произведений искусства, объектов природы, склонность наблюдателя к отождествлению себя с наблюдаемым предметом, являющимся причиной переживания прекрасного [Ильин, 2002, с. 366].

Эмпатия является ведущей социальной эмоцией и, в самом общем виде определяется, как способность индивида эмоционально отзываться на переживание других людей. Она предполагает субъективное восприятие другого человека, проникновение в его внутренний мир, понимание его переживаний, мыслей и чувств.

Большинство исследователей выделяют две формы эмпатии:

- сопереживание – «переживание субъектом тех эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним»;
- сочувствие – «переживание собственных состояний по поводу чувств другого».

Возрастные психологические особенности младших школьников зависят от предшествующего психического развития детей. Исследования Т.П. Гавриловой показали, что сопереживание, как более простая форма эмпатии, – возникает раньше и характерна для младших школьников больше, чем сочувствие, которое развивается уже к подростковому возрасту [Гаврилова, 1977]. Для младшего школьного возраста, особенно во второй его половине, характерно проявление обеих форм эмпатии. У некоторых детей данной возрастной группы выявляется высокая степень нравственной зрелости и эмоциональной отзывчивости в ситуациях морального выбора.

Для решения второй задачи мы изучили теоретическую литературу и выделили особенности для успешного формирования эмпатии в младшем школьном возрасте.

Для успешного формирования эмпатии в младшем школьном возрасте следует разбирать с детьми случившиеся нравственные, конфликтные ситуации. В таких ситуациях дети слышат преимущественно только себя. Им нужно помочь услышать и своего партнера, понять его эмоциональное состояние, научить вставать на позицию другого, представить себя на его месте. В процессе общения происходит совместное восприятие сложившейся ситуации, понимание собственного поведения. Только заинтересованное, доброжелательное отношение к ребенку как в школе, так и дома позволит ему полностью проявиться как эмпатийной личности, т.е. умеющей слышать другого, понимать его внутренний мир, реагирующей на настроение собеседника, сочувствовать и помогать ему.

Эмпатия возникает и формируется во взаимодействии, в общении. И здесь очень многое зависит от воздействия учителей и семьи.

Успешное формирование эмпатии и эмпатийного поведения (сопереживание, сочувствие и содействия к другим) возможно на базе сопереживания персонажам художественных и мультипликационных произведений. В особенности такими произведениями являются сказки, представляющие собой комплекс чувств, в который входят такие эмоции: сострадание, осуждение, гнев, удивление. Эти социально ценные эмоции должны еще закрепиться, реализоваться и привести к результату (помогающее поведение, содействие) в соответствующем контексте, который может и должен создавать взрослый.

В своей работе мы использовали такие методы как:

1. Теоретические методы: анализ и синтез, сравнение, аналогия, обобщение.
2. Эмпирические методы: наблюдение, эксперимент, тестирование, беседа, изучение продуктов деятельности.
3. Методы обработки данных (количественный и качественный анализ).

И для успешного формирования эмпатии у детей младшего школьного возраста применяются такие формы работы как:

- развивающие игры (игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры);
- психологические тренинги (тренинги на развитие навыков общения, эмпатии, сопереживания и т.д.);
- просмотр мультфильмов;
- чтение художественных произведений, сказок (сказкотерапия) и др.

Все эти формы будут эффективны только при условии доверительных и дружеских отношений между педагогом и детьми в классе. Результатом использования данных методов, является умение распознавать чужие и свои чувства и эмоции, а также проявление сочувствия.

Решая четвертую задачу, мы провели психолого-педагогический эксперимент на базе МБУ гимназии № 40 Приволжского района г. Казани Республики Татарстан. В эксперименте приняли участие 24 ученика четвертого класса в возрасте 10-11 лет. Нами были отобраны:

1) «Текстовая методика изучения эмпатийности у младших и средних школьников» Т.П. Гавриловой, направленная на выявление эмпатийности детей по отношению к животным, пожилым людям и сверстникам в соответствии с эгоистическим (сопереживание) и альтруистическим (сочувствие) типом эмпатии.

2) Опросник «Специальная осведомленность: эмоции и чувства» Е.И. Изотовой, направленный на выявление причин возникновения эмоций, способов их выражения и регуляции, предпочитаемых сценариев эмпатийного поведения, объема и структурированности представлений об эмоциональной сфере человека.

На констатирующем эксперименте нами выявлялись особенности эмпатийных переживаний у детей младшего школьного возраста посредством проективной методики Т.П. Гавриловой. В основном у младших школьников доминирует проявление сочувствия как альтруистического типа эмпатии (54%). Для этой группы характерно проявление сочувствия, умение поставить себя на место другого и разрешение ситуации в их пользу. Для остальных (46%) характерно проявление сопереживания, разрешение ситуаций в пользу главного персонажа, используя эгоистические обоснования. Анализируя доминирующие акты сочувствия младших школьников, мы выявили, что дети этого возраста больше всего проявляют сочувствие к пожилому человеку – 83%, далее к сверстнику – 75%, и меньше всего к животному – 54%.

При анализе данных опросника «Специальная осведомленность: эмоции и чувства» выявлялся объем представлений детей об эмоциональной сфере человека, в частности содержании и проявлении эмпатии по отношению к родителям и сверстнику.

Для данной группы характерен средний уровень (63%), это говорит о том, что у них сложено представление об эмоциях и чувствах человека, а также сбалансированности эмоциональных знаний и умений. Высокий уровень выявился у (27%) и это показывает высокий уровень представлений об эмоциях и чувствах человека и эмоционально-коммуникативной компетентности (кодирования и декодирования эмоций), сбалансированности эмоциональных знаний и умений. У 10% испытуемых выявился низкий уровень, что говорит о необходимости увеличения знаний и представлений об эмоциях и чувствах, развитие эмоционально-коммуникативной компетентности.

В целом, результаты, полученные в ходе изучения эмпатийности в младшем школьном возрасте, говорят о необходимости проведения целенаправленной работы по формированию и развитию умения распознавать чужие чувства и эмоции, ставить себя на место другого, а также формированию эмпатийного поведения.

Список литературы.

- 1) Подласый И.П. Педагогика начальной школы: учеб. для студ. пед.училищ и колледжей М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС. 2004. 399 с.
- 2) Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Издательство «Питер». 2002. 752 с.
- 3) Гаврилова Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М. 1997.

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА В СИСТЕМЕ РАННЕЙ ПОМОЩИ

Каримова Ф.Р.

Научный руководитель – доц. Ахметзянова А.И.

Первые годы жизни ребенка являются наиболее важными в становлении его социального, познавательного, речевого и двигательного развития. Возникающие в это время различные отклонения в развитии могут привести к выраженным расстройствам двигательной, психической и речевой функций в последующем возрасте. С другой стороны, этот период характеризуется пластичностью и значительными компенсаторными возможностями в целом всего организма маленького человека и его нервной системы в частности, что создает возможность снизить проявление последствий негативного воздействия различных вредоносных факторов в перинатальный период. Следовательно, пластичность мозга в этот момент определяет большие потенциальные возможности коррекции нарушенных или отстающих в своём развитии функций. Ранняя адекватная помощь ребенку позволяет более эффективно компенсировать нарушения в его психофизическом развитии и тем самым смягчить, а возможно, предупредить вторичное отклонение.

Большой вклад в создание отечественной системы ранней помощи детям внесли Е.Р. Баенская, Ю.Ф. Гаркуша, О.Е. Громова, Н.Н. Малофеев, Е.М. Мاستюкова, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, Г.В. Чиркина и др.

В работах Н.Н. Малофеева, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенковой, Е.А. Стребелевой, Н.Д. Шматко и других специалистов по ранней помощи отмечается значительный рост числа детей, родившихся с признаками перинатального поражения центральной нервной системы, которые составляют «группу риска» по возможному проявлению дизонтогенеза.

Анализируя основные дизонтогенетические проявления у детей раннего и дошкольного возраста, следует отметить, что речевой дизонтогенез рассматривается как наиболее распространенный вариант отклонений в развитии ребенка. Поэтому раннее предупреждение, диагностика и коррекция речевых нарушений – одна из актуальных проблем логопедии.

Поэтому, значимость раннего возраста как сензитивного периода в развитии речи детей, недостаточность сведений об этом этапе в детской логопедии, отсутствие системы диагностики и комплекса методик для логопедической работы с детьми раннего возраста в случаях задержки речевого развития обусловили выбор настоящего исследования, в рамках которого была разработана технология организации логопедической помощи детям раннего возраста с отклонениями в развитии, обеспечивающая максимальную компенсацию речевых нарушений и социальную адаптацию детей на самых ранних возрастных этапах.

Логопедическая работа с детьми первых лет жизни с отклонениями в развитии и их семьями является составной частью общего психолого-педагогического воздействия в системе ранней помощи и имеет свою специфику, обусловленную возрастными особенностями детей. Также в период младенчества и раннего возраста основы речевой функции только закладываются, и определить проявление какого-либо нарушения речи трудно. Поэтому речевые проблемы в этом возрасте определяются как задержка доречевого (первый год жизни ребенка) и речевого развития (второй-третий год жизни ребенка). Это необходимо учитывать при проведении логопедического обследования, при постановке логопедического заключения и осуществлении коррекционно-развивающего логопедического воздействия [Григоренко, 2011, с. 34-41].

Логопед, являясь участником междисциплинарной команды специалистов системы ранней помощи, оказывает раннюю логопедическую помощь, которая заключается в определении структуры и степени выраженности речевого дефекта у ребенка, в обследовании характера речевого общения родителей с ребенком, и, по возможности, коррекции отклонений в развитии речи детей. Также в обязанности логопеда входят: работа с семьей; оценка уровня развития ребенка; участие в работе междисциплинарной команды по созданию и реализации программ индивидуального сопровождения ребенка и семьи; планирование и проведение работы по направлению ребенка и семьи в другие структуры после окончания программы ранней помощи; систематическое повышение своей профессиональной квалификации [Громова, 2004, с. 46-56].

В результате, изучив специфические особенности работы логопеда в системе ранней помощи, была разработана технология организации логопедической помощи детям раннего возраста. Данная технология организации логопедической помощи представлена тремя блоками: диагностический,

коррекционно-развивающий, консультационный и просветительский. Каждый блок тесно взаимосвязан между собой, поэтапно организован и предполагает работу с ребенком или группой детей и их родителями. С целью раскрыть данную технологию, был составлен алгоритм логопедической работы в системе ранней помощи, подробно описана структура работы логопеда в каждом блоке (содержание, цели, задачи и результат).

Таблица 1. – Алгоритм логопедической работы в системе ранней помощи.

Блоки	Основное содержание	Результат
Диагностический	Стартовая логопедическая диагностика детей раннего возраста с нарушениями в развитии. Обследование психолого-педагогической компетенции родителей в вопросах речевого развития. Определение основных направлений логопедической работы с ребенком и обучения его родителей специальным приемам стимуляции речевой активности. Формирование информационной готовности специалистов и родителей к проведению эффективной коррекционно-педагогической работы с детьми.	Заполнение речевых карт на каждого ребенка. Конструирование индивидуальных коррекционно-речевых программ помощи ребенку с нарушением речи и его семье. Конструирование программ групповой работы с детьми.
Коррекционно-развивающий	Решение основных задач, заложенных в индивидуальных и групповых коррекционных программах, то есть непосредственная работа над речевыми и неречевыми функциями. Логопедический мониторинг. Согласование, уточнение меры и характера коррекционно-педагогического влияния участников коррекционно-образовательного процесса. Оценка качества и устойчивости результатов коррекционно-речевой работы ребенком (группой детей).	Достижение определенного позитивного эффекта в устранении у детей отклонений в речевом и психомоторном развитии. Решение о прекращении логопедической работы с ребенком (группой детей), изменении ее характера или корректировка индивидуальных и групповых программ и продолжение логопедической работы
Консультационный и просветительский	Формирование у родителей представлений о нормативном развитии речи детей первых лет жизни и обучение их приемам стимуляции и коррекции речевого развития своего ребенка	Родители получают рекомендации по работе с детьми. По завершении групповых консультаций родителям выдаются памятки или буклеты, позволяющие закрепить полученные навыки.

Диагностический блок – это этап выявления особенностей и трудностей в речевом развитии ребенка. Основная задача ранней логопедической диагностики – раннее распознавание, выявление отклонений речевого развития с целью последующего их исправления.

Коррекционно-развивающая работа логопеда представляет собой систему коррекционного воздействия на неречевые и речевые функции ребенка с нарушениями. Несмотря на значительные различия возрастных, речевых и индивидуально-личностных особенностей детей раннего возраста, перед началом организации коррекционно-развивающего процесса логопед ставит задачи, которые необходимо решить в ходе коррекции, и намечает цели, которые необходимо достигнуть.

Весь коррекционно-развивающий блок разделен на два периода: адаптационный и основной (или коррекционно-развивающий).

Основной и первостепенной задачей логопеда в адаптационный период является снятие стрессового состояния у ребенка, а затем установление эмоционального контакта с ним и включение нового ребенка в систему межличностных отношений в группе между детьми.

Основной (или коррекционно-развивающий) период является этапом, на котором основной акцент делается на собственно коррекционно-речевой работе с детьми. Воспитание и обучение осуществляется в ходе игровой деятельности в процессе ознакомления с окружающей действительностью.

В связи с тем, что дети и семьи, получающие логопедическую помощь, могут иметь разной уровень тяжести нарушения и проблемы, то постановка целей, план занятий и результаты работы сугу-

бо индивидуальны для каждой семьи и ребенка. Положительным результатом следует считать достижения краткосрочных задач, которые признаны логопедом реальными для конкретного ребенка и семьи в данном периоде.

Основная задача логопеда при проведении консультационной и просветительской работы с семьей сводится к формированию у родителей представлений о нормативном развитии речи детей первых лет жизни и обучению их приемам стимуляции и коррекции речевого развития своего ребенка.

По нашему мнению, внедрение в практику разработанной технологии организации ранней логопедической помощи будет способствовать повышению эффективности работы логопеда в системе ранней помощи; повышению результативности коррекционной работы в целом; развитию речевой деятельности детей раннего возраста или снижению тяжести речевого нарушения; повышению заинтересованности родителей в воспитании и обучении своих детей; компенсации нарушения в психофизическом развитии малыша и предупреждению вторичных и третичных отклонений.

Поэтому, для подтверждения целесообразности и эффективности разработанной технологии необходима опытно-экспериментальная проверка.

Список литературы.

- 1) Григоренко Н.Ю. Логопедическая работа в системе ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии (на базе службы ранней помощи) / Специальное образование. 2011. № 1. С. 34-41.
- 2) Громова О.Е. Новые подходы к раннему выявлению детей с задержкой речевого развития / Логопед. 2004. № 4. С. 46-56.

МЕХАНИЗМЫ ГРУППОВОГО ДАВЛЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ И ЕГО ПРОФИЛАКТИКЕ

Колянцева Л.А.

Научный руководитель – доц. Курбанова А.Т.

Последние годы утверждение о том, что подростки стали более агрессивными, подтверждают как практики (учителя, воспитатели), так и СМИ (в интернете, на телевидении). Растущую агрессивность подростков выявляют также психологические исследования [1; 2; 3]. Известно, что особенно агрессивно дети ведут себя в компании сверстников. При этом вопрос о том, как именно межличностные отношения в группе могут поддерживать или провоцировать подростковую агрессию, изучено недостаточно.

Объект исследования – межличностные отношения в формальной группе подростков.

Предмет – связь уровня агрессивности в подростковой группе и уровня агрессивности лидеров группы.

Гипотезы: подростки в «трудном» для педагогов классе отличаются более высоким уровнем агрессивности, чем в классе с нормальным поведением и дисциплиной; группа, в которой лидеры имеют повышенную агрессивность, в целом характеризуются повышенной агрессивностью.

Цель исследования – определение взаимосвязи уровня агрессивности подростков с высоким социометрическим статусом и общего уровня агрессивности в классном коллективе.

Задачи: определение уровня агрессивности у подростков – учащихся двух сравниваемых классов; выяснение межличностных отношений в группы и выявление подростков с высоким социометрическим статусом; определение взаимосвязи между уровнем агрессии лидера и влиянием лидера на поведение группы.

Констатирующий эксперимент проводился на базе школьного общеобразовательного учреждения № 146 г. Казани. Всего в эксперименте участвовало 46 подростков – учащихся двух 8-х классов. Класс «А» – с нормальным уровнем дисциплины и поведения, «образцовый» по оценке педагогов; 23 человека, из них 14 девочек и 9 мальчиков. Класс «Б» характеризуется педагогами как «трудный», где дети часто проявляют вербальную агрессию по отношению к ровесникам и взрослым; 23 человека, из них 11 девочек, 12 мальчиков. Возраст испытуемых – 14-15 лет.

Методы сбор эмпирического материала. Для оценки уровня агрессивности подростков использовалась методика *Басса-Дарки* (шкалы агрессивности {физическая агрессия+вербальная агрес-

сия+раздражительность}; косвенной агрессии; враждебности {обида+подозрительность}; негативизма; чувства вины). Нормой агрессивности по методике Басса-Дарки является величина ее индекса, равная 17-25, враждебности – 3,5-10; чувство вины – 9 баллов максимум.

Для изучения межличностных отношений в группе использовался *метод социометрии*. По результатам опроса вычислялись показатели интеграция группы (в норме 0,6-0,7); а также индивидуальные показатели каждого члена группы OC_i – общий статус, $ЭЭ_i$ – эмоциональная экспансивность.

Результаты исследования.

Показатели агрессивности.

В классе А («образцовом», по оценке педагогов) повышенные результаты по шкалам теста Басса-Дарки показали:

По шкала агрессивности: 4 человека, из них 3 девочки, 1 мальчик (испытуемые А3, А4, А8, А9).

По шкале враждебности: 13 человек (9 девочек, 4 мальчика), испытуемые А1, А2, А3, А4, А7, А8, А9, А10, А16, А18, А20, А21, А23.

По интегральной шкале «агрессивность+враждебность»: 4 человека (3 девочки, 1 мальчика): испытуемые А3, А4, А8, А9.

В 8Б класс («трудном», по оценке педагогов) не выявлено ни одного подростка с повышенными результатами по шкале агрессивности. Повышенные показатели по шкале враждебности: 10 человек (6 девочек, 4 мальчика), испытуемые Б1, Б2, Б8, Б10, Б12, Б13, Б14, Б16, Б20, Б22.

Средние значения показателей по опроснику Басса-Дарки представлены на рисунке. 1.



Рисунок 1. – Средние значения показателей агрессивности, враждебности, чувства вины (А – в «образцовом» классе; Б – в «трудном» классе):

1 – агрессивность, 2 – враждебность, 3 – чувство вины.

Вопреки нашим ожиданиям, в «дисциплинированном» классе средние показатели агрессии и враждебности оказались выше, чем в «трудном» классе (по шкале агрессии – на 3,4 балла, по шкале враждебности на 0,7балла). При этом в «трудном» классе средние показатели по шкале «чувство вины» выше, чем в «дисциплинированном» классе на 0,8 балла.

Таким образом, именно чувству вины, а не агрессивность и враждебность, оказались выше у подростков в классе, который учителя оценивали как «трудный».

Результаты социометрии представлены в таблице 1.

Мы руководствовались в нашем исследовании следующими предположениями: в «образцовом» классе лидеры с нормальным уровнем агрессии и враждебности; в «трудном» классе – лидеры с повышенными уровнями агрессии и враждебности.

Для того, чтобы проверить это предположение, рассмотрим более подробно *социометрический статус* и ответы на 1-й вопрос социометрии «Ваш класс будет участвовать в веселых стартах. Кто из одноклассников, по твоему мнению, может быть капитаном?». Результаты представлены в таблицах 2 и 3.

Как видно из таблицы 2, в «образцовом» классе среди подростков, которые имеют наивысший (9–11баллов) социометрический статус, *уровень* агрессивности и враждебности 50% имеют нор-

мальные агрессию и враждебность. Испытуемый А22, набравший наибольшее количество выборов по первому вопросу социометрии, имеет нормальный уровень агрессии и враждебности.

Таблица 1. – Индивидуальные и групповые показатели межличностных отношений (по методики социометрии).

	Класс А («образцовый»)	Класс Б («трудный»)
$S_{\text{группы}}$	0,36	0,35
(OC_i)	от 7 до 11 А) отрицательные – 10 человек Б) положительные – 13 человек	от 13 до 9 А) отрицательные – 7 человек Б) положительные – 16 человек
($ЭЭi$)	от -12 до 7 А) отрицательная – 7 человек Б) положительная – 16 человек	от -4 до 6 А) отрицательная – 5 человек Б) положительная – 18 человек

- $S_{\text{группы}}$ – интеграция группы, в норме 0,6-0,7
- OC_i – общий статус
- $ЭЭi$ – эмоциональная экспансивность

Таблица 2. – Уровень агрессивности и враждебности в «образцовом» классе у подростков с наивысшим социометрическим статусом.

Балл	№	Наличие повышенных агрессивности и (или) враждебности
11	А13	-
10	А7	Агрессивность и враждебность
10	А9	Агрессивность и враждебность
9	А22	-

Таблица 3. – Уровень агрессивности и враждебности в «трудном» классе у подростков с наивысшим социометрическим статусом.

Балл	№	Наличие повышенных агрессивности и (или) враждебности
9	Б2	враждебность
9	Б3	-
9	Б20	враждебность
8	Б10	враждебность
8	Б11	-
8	Б13	враждебность
8	Б22	враждебность
8	Б8	-

Из таблицы 3 видно, что в «трудном» классе наивысший (8-9 баллов) социометрический статус имеют 8 подростков. Из них 5 (62,5%) имеют повышенную враждебность. Остальные трое – нормальный уровень агрессии и враждебности. Среди высокостатусных подростков нет тех, кто имеет повышенную агрессивность.

Выводы. Гипотеза нашего исследования подтвердилась частично. Более высокий уровень агрессивности отличал не «трудный» для педагогов класс, а, напротив, «образцовый» по оценке педагогов; «трудный» класс отличал повышенное чувство вины. Высокостатусные подростки в «трудном» классе отличались не столько повышенной агрессивностью, сколько повышенным уровнем враждебности, которая складывается из повышенных обиды и подозрительности.

Список литературы.

- 1) Девиантология: Хрестоматия / Автор составитель Ю.А. Клейберг. СПб.: Речь. 2007. 412 с.
- 2) Звадовская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия». 2004. 288 с.
- 3) Можгинский Ю.Б. Агрессивность детей и подростков: Распознавание, лечение, профилактика. М. «Когито-центр». 2006. 181 с.

ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кошелева Д.Ф.

Научный руководитель – проф. Габдулхаков В.Ф.

Фольклор (в переводе с английского – «народная мудрость», «народное знание») – народное художественное творчество: песни, сказки, легенды, танцы, драматические произведения, а также произведения изобразительного и декоративно – прикладного искусства.

К музыкальному фольклору принадлежат вокальные жанры (песни, былины, плачи) и инструментальные жанры (танцевальные, наигрыши, пастушеские сигналы и так далее).

Сохранились песни и наигрыши, которые дошли до нас из глубины веков. Причина подобной долговечности лежит в самой природе фольклора. Одна из его отличительных черт состоит в том, что фольклор является не столько искусством, сколько частью самой жизни народа. С древнейших времен музыка сопутствовала человеку, была для него естественной необходимостью, формой его выражения. Народная музыка создавалась не для слушания, она жила в действии: игре, обряде, в шествии, в труде. Именно потому музыкальное начало в фольклоре не было отделено от танца, движения, жестов, возгласов, мимики. Этой особенностью народной культуры и объясняется поразительное жанровое многообразие песенного и инструментального фольклора [3, с. 104].

Дети дошкольного возраста получают свои первые впечатления от народного искусства в семье и детском саду. Теория и методика музыкального воспитания дошкольников средствами фольклора достаточно подробно разработано силами сотрудников НИИ дошкольного воспитания.

По-новому стоит проблема подготовки детей к жизни в условиях реальных возможностей в современной педагогике, культуре, искусстве. В эпоху высвобождения духовных начал народа, его творческих, созидательных сил, назрела необходимость возрождения и передачи, сохранившихся до наших дней ценностей традиционных народных культур, в первую очередь – подрастающему поколению.

Таким образом, в последние годы исследователи музыкального фольклора активно писали о «новой фольклорной волне» в искусстве, а в частности в музыке. Увлечение фольклором не случайно и не дань моде, «но естественное стремление добраться до своих корней, чтобы заглянуть в неведомое, надвигающееся». Корней общих, неведомыми историческими путями преподававшихся от народа к народу, от цивилизации к цивилизации. «Развитый художественный вкус – ключ, открывающий двери в область прекрасного... в воспитании музыкального вкуса народно – песенная классика может сыграть крупнейшую роль» [4, с. 16].

Собирание и изучение музыкального фольклора на протяжении XIX-XX вв. велась довольно интенсивно, но классификация начала складываться значительно позднее. Вплоть до советского времени никто из исследователей даже не пытался осмыслить предмет во всем объеме. Большое значение музыкальному фольклору было уделено уже в 1918 г. в неперіодическом издании «Игра», в котором ему отводилось первостепенное место. Десятки фольклористов, этнографов, педагогов, литераторов систематически собирали и изучали детское творчество. По научному уровню публикаций, исследований выделяются труды К.И. Чуковского, О.И. Капицы, Г.С. Виноградова, В.П. Аникина.

А.М. Горький писал, что ребенок до десятилетнего возраста требует забав, и требования его биологически законно. Он хочет играть, он играет всем и познает окружающий его мир, прежде всего и легче всего в игре, игрой. Этим требованиям забав предопределено игровое начало всех жанров детского фольклора. Если тот или иной жанр не связан с игровыми действиями ребенка, то игра ведется на уровне смысла, понятия, слова, звука. Не вызывает сомнений правомерность выделения в детском фольклоре поэзии взрослых, предназначенной для детей. Это – поэзия пестования (колыбельные песни, пестушки, потешки, прибаутки). Такой системы в классификации придерживаются В.П. Аникин [2]. Данная система точно улавливает многосоставность и генезис детского фольклора, но не может быть основой рабочей классификации, так как все жанры детского фольклора, отнесенные им к третьей группе – собственному творчеству детей (считалки, жеребьевые скороговорки, дразнилки, подделки) строятся на основе прямых или опосредованных заимствований из фольклора взрослых. Это вынужден признать сам автор В.П. Аникин [1, с. 26].

Рассмотрим подробнее данную классификацию.

I. Календарный фольклор. В календарный фольклор входят произведения, связанные у детей с природой, календарными датами или произведения, имеющие сезонный характер. Значительную его

часть составляют заимствованные у взрослых колядки, веснянки, егорьевские песни и т.д. Собственно детский календарный фольклор – заклинания явлениям природы, приговорки насекомым, птицам, животным. К последним относят также детские гадания и заговоры, но у детей они не носят собственно магического характера, являясь скорее элементами игры. И в той или иной степени связаны только с природой.

II. Детский календарный фольклор – один из самых поэтических страниц детского творчества. Он приучает детей видеть, подмечать поэзию окружающей природы во всякое время года. Обусловленность крестьянского труда природным явлениям, жизненная необходимость их изучения и наблюдения за ними приобретает в календарном фольклоре поэтическую окраску, возвышаясь порой до высот истинной поэзии.

Тесно связанный с воззрениями взрослых данный вид отличается от него по своему жанровому составу. Это объясняется тем, что у детей он лишен магического смысла, ритуальности, обрядности, характерных для взрослых и обусловлен философским восприятием мира взрослыми; у детей – это, прежде всего, игра. По принципу игры детьми заимствуется и воспринимается большинство календарных песен – их привлекает момент ряжения на масленицу и коляду, одаривание за исполнение колядок, величальных песен – пожеланий.

В купальских песнях для детей привлекательны сказочность сюжета, таинственность легенд, связанных с праздником Купалы.

В масленичных песнях им близки короткие 4-6 строфные миниатюрные образцы, сходные с детскими дразнилками.

В детском календарном фольклоре широко распространены жанры как, например, колядки, веснянки, которые удавалось записывать повсеместно, но есть песни и уникальные, записать которые в наше время сложно – егорьевские, вьюношные, волочebные, купальские.

Некоторые песни хранятся в памяти детей независимо от обрядов и праздников, связанные конкретными датами. Так описание семицко-троицких обрядов от детей записать не удалось – они их не знают, а семицкие песни про березку поют, не связывая их с праздником. К наиболее распространенным и активным бытующим жанрам детского календарного фольклора относятся заклички. Обращенные к различным явлениям природы (солнцу, дождю, ветру, радуге и др.), они таят в себе отзвуки далеких языческих времен: пережитком давно забытых верований звучит обращение “ее деток”, которым холодно и которые просят солнышко выглянуть и обогреть, и накормить их. Да и обращение к ветру, морозу, весне и осени как к живым существам является отголоском древней традиции.

Близко к закличкам примыкает еще один жанр – приговорки, представляющие собой краткие обращения к животным, птицам, насекомым, растениям. Дети обращаются к божьей коровке с просьбой полететь на небо; к улитке, чтобы она выпустила рога; к мышке, чтобы та заменила выпавший зуб новым и крепким.

Предельная ясность, простота музыкального языка календарных песен, естественность их интонаций, тесно связанных с речевыми, способствуют быстрому, легкому запоминанию, усвоению календарных образцов маленькими детьми. Напевы календарных песен можно кричать, петь или интонировать говорком.

III. Потешный фольклор – прибаутки, небылицы, дразнилки, имеющие самостоятельное значение, не связанное с играми. Назначение – развеселить, потешить, рассмешить сверстников. В них, как правило, отражено яркое событие или стремительное действие, передан один какой-либо эпизод.

Небылицы – особый вид песен со смещением в содержании всех реальных связей и отношений – основанная на вымысле (мужик пашет на свинье, медведь по полю летит и т.д.). Все эти несообразности и не совпадения с реальным миром как раз помогают утвердить ребенку в своем мышлении подлинные взаимосвязи живой действительности, укрепить чувство реальности. Детей в небылицах привлекают комические положения, юмор, рождающие радостные эмоции.

Дразнилки являются формой проявления детской сатиры и юмора. В них точно подмечается какой-либо порок, недостаток или слабость человека. В каждой дразнилке заряд исключительной эмоциональной силы.

Прибаутки – короткие по форме (4-8 строф), забавные песенки, своего рода ритмизованные сказочки.

Прибаутки, небылицы, дразнилки отвечают повышенной тяге детей к рифмам, нередко они сами создают простейшие рифмованные нелепицы, дразнилки, что развивает детскую фантазию, пробуждают интерес к новым словообразованиям.

Для текстов потешного фольклора характерны уменьшительные и увеличительные суффиксы в словах: гуленька, котище и т.д. Употребляются созвучные слова: Федя – медя, муха – комуха и дру-

гие. Встречаются звукоподражания различным явлениям – игре на дудочке (ай-ду-ду), щебету птиц (чики-чики-чикалочки), ударам колокола (дон-дон, дили-бом).

IV. Игровой фольклор – занимает ведущее место в детском творчестве. Трудно представить себе детей, жизнь которых не была бы связана с определенным кругом игр. Ребенок, лишенный элементарных знаний, которые дает ему игра, не смог бы ничему научиться в школе и был бы безнадежно оторван от своего естественного и социального окружения.

Основой драматических игр является воплощение художественного образа в драматическом действии, то есть в синтезе диалога, музыкального припева и движения. В них формируются зачатки театрализованного драматического действия.

Спецификой спортивных игр является спортивное соревнование, их цель – победа в соревновании, усовершенствование тех или иных спортивных навыков. В них нередко исполняются игровые припевы.

В хороводных играх разрабатываются хореографические, плясовые моменты. По характеру движения игры делятся на: круговые, некруговые, хороводы и шествия.

Большое место в играх детей занимают считалки, «Игровые прелюдии», имеющие различные названия: счетки, сосчиталки, гадалки.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что детский музыкальный фольклор играет чрезвычайно важную роль в воспитании и развитии ребенка дошкольного возраста. Это подтверждается многочисленными исследованиями отечественных и зарубежных ученых и разработанными ими классификациями.

Многие фольклорные жанры включают в себе не только этическую и эстетическую функции, но и способствуют физическому и умственному развитию детей. Игровые формы занятий естественно требуют специально оборудованных помещений: чистых, просторных залов или аудиторий, где можно свободно «разыгрывать» пьесы и сказки, «плясать» песни, «плести веночки», «водить хороводы» без ущерба для здоровья детей, наоборот, развивая у них мускулатуру, координацию движений, пластику, моторику, умение двигаться под музыку. Многие считалки, прибаутки развивают дыхание, способствуют развитию дикции, формируют через слово, сказки, присказки, поговорки национальный характер мышления ребенка. Эти формы работы основаны на соединении принципов народной педагогики и того лучшего, что создано русской музыкальной школой прошлого и настоящего.

Принцип народной педагогики, в частности, состоит в передаче устной традиции детям и подросткам. Педагогика русской школы должна учитывать данную особенность. Фольклор значительно расширяет владение русским языком (вербальные способности, мышление), речью. Пословицы, поговорки, постановки русских народных сказок формируют и расширяют словарный запас ребенка. Достаточно вспомнить в этой связи, что язык А.С. Пушкина формировался в детстве под сильным влиянием сказок его нянюшки Арины Родионовны. Мы знаем, что по богатству образов и красочности язык А.С. Пушкина неповторим и до сих пор представляет интерес для изучения специалистами. Детские песни поддерживают интерес к поэтическому слову, не дают угаснуть чувству юмора.

Импровизационная основа устного народного творчества дает педагогу исключительные возможности для свободного развития творческих способностей, фантазии детей. Воображение развивается только в творческой деятельности. Сейчас в ряде детских хоров сделаны попытки ввести импровизацию в качестве элемента творческого развития детей в фольклорном коллективе. Развитию творческих навыков на базе фольклора посвящен ряд работ автора. В названных работах изложена методика импровизации на основе комбинирования в одноголосии (например — на интонациях народного песенного трихорда), а также импровизации на заданные условия (на данные поэтические тексты, на заданные ритмы и т.д.).

Творческий процесс активно вмешивается в процесс обучения по предмету «фольклорный театр».

Дети учатся владеть своим телом, изображая под музыку «Скачущую лошадку», «Летающего жука», «Птичку», «Тающую Снегурочку» и многое другое. Уроки изобразительного искусства поддерживают творческую атмосферу обучения. Например, педагог читает детям сказки или описание праздника «Масленица», а дети сами переносят сказочные образы и игровые ситуации на бумагу, причем в красках создавая самостоятельно прекрасные картины (гуашь, акварель) [44, с.16].

Таким образом, творчество входит в обучение через игру, через сказку и, главное, формирует творческую личность, которая, по мнению современных психологов, сможет проявить свои творческие способности в жизни в любой сфере практической и художественной деятельности — и в математике, и в биологии, и в музыке, и в живописи. Теория «переноса» творческих способностей позволяет нам надеяться на положительный педагогический эффект, который отдален от воспитателей определенным временным пространством, но будет востребован если не сейчас, то в XXI в. обязательно.

Список литературы.

- 1) Аникин В.П. Детский фольклор / Русское народное поэтическое творчество. Л.: Просвещение. 1983.
- 2) Аникин В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. М. 1957.
- 3) Асафьев Б.В. О народной музыке / Сост. И. Земцовский, А.Кунанбаева. Л.: Музыка. 1987.
- 4) Комарова Т.С. Дети в мире творчества М. 1995.
- 5) Померанцева Э.В. Детский фольклор / Русское народное творчество. Сост. Богатырев В.Г. и др. М.: Высшая школа. 2007.
- 6) Попова Т.В. Основы русской народной музыки. М.: Музыка. 1977.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

Кудрявцева Е.В.

Научный руководитель – проф. Габдулхаков В.Ф.

Физическая культура определяется здоровьем. Здоровье – едва ли не главнейшая ценность для ребенка. Составляющие элементы здоровья разнообразны по своей природе. Важнейшим элементом здоровья принято считать физическое развитие организма. Физическое развитие организма ребенка напрямую связано как с состоянием его здоровья, так и с соблюдением физической культуры.

Физическое воспитание в системе дошкольного образования является важной составляющей на этапе формирования личности обучаемого. От его качества и результативности во многом зависит успешное решение широкого круга задач, поставленных перед образовательными учреждениями и системой физического воспитания.

Одним из инновационных направлений в системе современного дошкольного воспитания становится разработка культурологического аспекта физического воспитания дошкольников. Сейчас уже ни у кого не вызывает сомнения, что проблема формирования физической культуры человека плодотворно решается только на основе идеи единства и взаимообусловленности категории социального и биологического: главной целью функционирования системы физической культуры является человек, личность в ее целостности и многомерности как высшая ценность образования и культуры. Системообразующим фактором физической культуры становится деятельность человека, направленная на его физическое совершенство.

В связи с этим мы использовали культурологические подходы [1-4]. Для научного обоснования концепции физического воспитания дошкольников на основе этих подходов был применен комплекс разнообразных методов: индукции, дедукции, анализа, синтеза, классификации. Выделялись также специальные методы: педагогическое исследование, наблюдение, мониторинг результатов, эксперимент, хронометрирование, соматоскопия.

Физическая культура в данном контексте трактуется не только как средство воспитания. Ее роль можно также рассматривать как эффективное средство профилактики, предупреждения заболеваний у детей дошкольного возраста.

Занятие по структуре и содержанию выглядело примерно так.

Начало занятия

Воспитатель рассаживает детей полукругом на стульчики.

Воспитатель: «Здравствуйте, дети!» (Дети здороваются) Дети, сядьте прямо, спинка как тростинка, головка чуть приподнята, плечики расправлены, смотрим прямо, а теперь улыбнемся, повернитесь друг другу и улыбнитесь. А теперь посмотрите в зеркало, какие вы хорошие. Как вы мне нравитесь! А как у вас со здоровьем? Сейчас узнаем. Кто хочет быть здоровым? (Дети молчат, некоторые говорят «Я»).

Воспитатель, обращаясь к тем, кто сказал «Я»: «Ребята, значит вы больны, раз хотите быть здоровыми? Но ведь вы же здоровы? (Дети молчат).

Воспитатель: И снова я вас спрошу: Кто хочет быть здоров? (Дети молчат). А кто здоров?» (Дети отвечают весело, громко «Я!», выбрасывая руку). Как я рада видеть вас здоровыми, и сегодня будем еще с вами учиться, как поддерживать и укреплять свое здоровье, самим, своими силами.

Упражнение «Массаж лица» (физический аспект).

Назначение упражнения. Массаж биологически активных точек желудка, тонкого кишечника, желчного и мочевого пузыря и меридиана управления мозгом.

Исходное положение. Стоя в основной стойке полукругом лицом к зеркалу.

Дыхание. При движении рук вниз выдох, при движении рук вверх вдох. Вдох через нос, выдох через рот.

Техника выполнения. Ладшки вместе, соединенные мизинчиками, ставим на лоб на начало волосяного покрова. Делаем вдох и на выдохе, нажимая с силой опускаем ладшки вниз, пока пальчики не будут на подбородке. На входе нежно со слабым нажатием прогладим лицо от подбородка ко лбу. Повторяем 10-12 раз.

Вариант выполнения.

Воспитатель: Мои хорошие ребята, встанем прямо. Спинку держим как тростинку. Улыбнулись. Посмотрите, как надо делать это упражнение (Показывает). Дети, делаем вместе со мной. «Соединим ладшки вместе. Поставим их на лоб. Вдохнем... и с выдохом и с силой. Ладшками погладим личико до подбородка, и со вздохом вверх опять вернем ладшки на лоб».

Методическое пояснение: основные ошибки, которые допускают дети: ладони ставят не на исходное положение; при массаже пальцы не доходят до подбородка; вдох и выдох производят напряженно.

Упражнение «Массаж рук» (физический аспект)

Назначение упражнения. Массаж меридианов: легких, толстой кишки, кровообращения, теплообразования, сердца, тонкой кишки. Улучшаем не только проходимость энергии и крови, но и работу тех органов, с которыми связаны эти меридианы.

Исходное положение. Основная стойка

Дыхание. При движении массирующей руки вверх - вдох, при движении массирующей руки вниз - выход

Техника выполнения. Левую руку кладем на правое колено ладонью вниз. Правую ладонь кладем на наружную сторону левой руки. На входе медленно с силой массируем руку до плеча, огибаем плечо, переводим руку на внутреннюю сторону руки и на выдохе без нажима проводим руку до кончиков пальцев.

Вариант выполнения.

Воспитатель:

– Мои хорошие ребята, посмотрите, как надо выполнять это упражнение (Показывает).

А теперь встаньте прямо, не надо раскачиваться, головку немного приподнять. Улыбнулись! Начали все вместе.

Считалка.

Кладем правую ладошку

Мы на левую ладошку,

Руку вверх теперь погладим,

Мы с наружной стороны.

Через плечико направим

Вниз с обратной стороны.

Вверх – вдох. Выдох вниз.

Жми сильнее, не ленись.

С левой ручки начинаем.

Ручкой правую кончаем.

Повторим еще раз.

Методическое пояснение. Важно:

– следить за правильным дыханием;

– при массаже рука должна доходить вверх до плеча и вниз до кончиков пальцев.

Упражнение «Дыхание носиком» (физический аспект)

Назначение упражнения. Научить детей дышать носиком. Делать вдох длиннее выдоха. Сначала одной ноздрей, потом другой.

Исходное положение. Основное положение сидя.

Техника выполнения. Закрыть одну ноздрю указательным пальцем. Делаем вдох одной ноздрей, выдыхаем другой. Потом той ноздрей, которой выдыхали, вдыхаем, и делаем выдох другой. Выполняем 10 раз.

Вариант выполнения.

Воспитатель: «Ребятки, сядем прямо, спинку выпрямим, давайте посмотрим, как надо правильно дышать (Показывает). А теперь давайте вместе».

«Пальчиком ноздрю закроем
А второй ноздрей вздохнем
Место пальчика меняем
И тихонько выдыхаем».
Еще раз сделаем!

Методическое пояснение.

Воспитатель зеркально показывает какую ноздрю закрыть, руки при вдохе поднимает, а при выдохе опускает.

Дети затрудняются какую ноздрю закрывать.

Дышать нужно носом, а не ртом.

Дышать носом полезно для мозга.

Упражнение «Бегемотики надувают животики» (физический аспект).

Назначение упражнения. Выработка первоначальных навыков брюшного дыхания. Разработка движений диафрагмы и увеличения объема легких.

Исходное положение. Лежа, руки кладутся на область печени, ноги естественно выпрямлены, носки ног немножко развернут.

Дыхание. Вдох через нос, выдох через рот. Выдох в три раза длиннее, чем вдох.

Техника выполнения. Дети в положении лежа, кладут на животик мягкую игрушку, и наблюдаем, как поднимается игрушка.

Вариант выполнения.**Воспитатель:**

– Дети ложитесь удобно, дышите спокойно, улыбнитесь. Когда дышать и выдыхать, буду показывать рукой. Вдыхайте воздух мысленно в животик, раздувайте его как можно больше. Подышим все вместе дружно, с удовольствием. Начали.

«Бегемотики лежат, подышать они хотят
Позвали зверят бегемотики, кататься у них на животике
Бегемотик сделал вдох.....
И зверек поднялся вверх
Бегемотик сделал выдох.....
И зверек спустился вниз.
Как хорошо у нас получилось».

Методическое пояснение.

Упражнение проводим лежа на кровати после дневного сна.

Важно, при вдохе важно надувать животик, при выдохе – опускать.

Чем больше амплитуда, тем лучше. Выдох в три раза длиннее, чем вдох.

Упражнение «Я, самый, самый» (духовный аспект).

Назначение упражнения. Воспитание ответственного отношения к себе к своему поведению

Исходное положение. В основном положении сидя.

Дыхание. Произвольное.

Техника выполнения. Дети называют качества личности или черты характера, которые присущи им по их мнению.

Вариант выполнения упражнения.

До этого воспитатель во время беседы знакомит детей с положительными и отрицательными чертами характера. Положительные: вежливость, веселость, доброта, дружба, красота, ласка, радость, сила, трудолюбие, честность, резвость. Отрицательные: грубость, истеричность, обидчивость, озлобленность, упрямство, капризность. Потом спрашивает, а какие они, какие черты характера им присущи. Или спрашивает: «А кто у нас (красивый, сильный, упрямый и т.д.) Объясняет, каким надо быть, а каким нельзя».

Методическое пояснение

Обязательно раскрыть детям суть черты характера.

Навыки социального поведения: научить детей правильно умываться; правильно мыть руки; научить детей правильно пользоваться столовыми приборами; научить детей аккуратности во время приема пищи и проведения занятий.

Методическое пояснение.

Намывать руки не менее 20 раз.
 Моя руки обязательно их отжимать.
 Пользоваться только своим полотенцем.

Методическое пояснение

Конспект рассчитан на проведение занятий в течение сентября 2014 г.

Цель занятий: выработка первоначальных навыков выполнения упражнений.

На ноябрь месяц будут запланированы другие упражнения.

Индивидуальная работа с воспитанниками будет проводиться после ужина.

Таким образом, средством физического воспитания детей дошкольного возраста становятся освоение основных двигательных операций. Эти операции напрямую находят свое применение в базовых видах спорта. Освоение этих двигательных операций позволяет также эффективно проводить подготовку к школе, осуществлять профилактику разнообразных заболеваний и укреплять здоровье детей дошкольного возраста разнообразными средствами физической культуры.

В общей структуре физического воспитания для детей дошкольного возраста двигательный компонент играет главную роль. В развитии физического потенциала человека, формировании его жизненно важных умений и навыков физическая культура играет едва ли ни ведущую роль.

В то же время тезис о приоритетности мероприятий, связанных с охраной здоровья ребенка, повышением его функциональных возможностей, уровнем физической и двигательной подготовленности является ведущим во всех программах обучения и воспитания в системе современного дошкольного образования.

Таким образом, основная цель культурологического аспекта физического воспитания в системе дошкольного образования должна заключаться в развитии у детей необходимых знаний, умений, навыков в сфере физической культуры и эта цель должна быть направлена на сохранение и улучшение физического здоровья у детей.

Список литературы.

- 1) Габдулхаков В.Ф., Ступникова Л.П., Петрова В.Ф., Климентьева З.А., Башинова С.Н. Технология подготовки педагогов для системы дошкольного образования: бакалавриат, магистратура, докторантура. / Монография. / Под ред. проф. В.Ф. Габдулхакова. Казань: РИЦ «Школа». 2010. 152 с.
- 2) Зиннуров Ф.К., Амиров К.Ф., Габдулхаков В.Ф., Чанышева Г.Г. Одаренность и девиация в системе социокультурных отношений XXI века: учебное пособие. Казань: Центр инновационных технологий. 2012. 248 с.
- 3) Габдулхаков В.Ф. Тьюторинг творческой деятельности: компоненты педагогической технологии. / Монография. М.: Московский психолого-социальный институт (изд-во НПО «МОДЭК»); Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет. 2013. 250 с.
- 4) Габдулхаков В.Ф. Одаренный ребенок и талантливый педагог: индикаторы профессионального мастерства педагога в контексте детерминантов одаренности и девиации: монография. М.: Московский психолого-социальный институт (изд-во НПО «МОДЭК»); Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет. 2013. 258 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мазанова К.Н.

Научный руководитель – доц. Шишова Е.О.

С внедрением ФГОС второго поколения проблема развития всесторонне развитой личности становится все более актуальной. Это, прежде всего, связано с потребностью общества в неординарной творческой личности. Действительность такова, современный человек должен быть конкурентоспособным, высокообразованным, инициативным, личностью, способной занять достойное место в обществе. В связи с этим особую актуальность приобретает развитие самооценки и позитивного отношения к возможностям своего развития, а также способность к самопроекции себя в будущее. Особую значимость приобретает развитие субъектности.

Субъектность и саморазвитие личности как субъекта в научной литературе выступают как предмет философского осмысления (Н.А. Бердяев, В.И. Вернадский, М.С. Каган и др.). Категория субъек-

та является одной из центральных в философии. Как отмечает С.Л. Рубинштейн, «основная задача философии (онтологии), задача раскрытия субъектов различных форм, способов существования, различных форм движения» [Волкова, 1997]. «Субъект» (от лат. «subjectus» – лежащий внизу, находящийся в основании), обращена к одному из системных качеств человека как творца своей жизни, деятельности, познания. Определяемая как целостная система внутренних условий развития, субъектность отождествляется с личностью, носителем субъектных свойств [Божович, 1995]. Сюда же входит задача раскрытия, определения субъектов деятельности как одной из основных форм движения.

В словарных статьях ключевыми словами, уточняющими сущность понятия «субъект», являются: «деятельность», «активность», «рефлексия», «самоизменение». Так, К.А. Абульханова-Славская связывает «субъект» с особенностями индивидуального уровня бытия человека и индивидуальным способом его существования, а становление «субъектности» происходит в результате выполнения деятельности и разрешения различного рода противоречий [Абульханова, 1999]. По мнению П.Я. Гальперина, «субъект – это особый организм, обладающий способностями управлять своими действиями на основе образа поля этих действий, что невозможно без сознания» [Волкова, 1997].

А.В. Брушлинский определял субъектность – как системную целостность всех сложнейших и противоречивых качеств человека, которая формируется в ходе исторического и индивидуального развития. Индивид не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности. Высшей формой субъектности является личностное осмысление, придаваемое событиям и действиям [Брушлинский, 1994]. Таким образом, мы понимаем субъектность, как качество личности, заключающееся в способности противостоять внешним и внутренним условиям, препятствующим реализации её интересов (достижению целей, самореализации, проявлению индивидуальности), при сохранении субъективности поведения.

На сегодняшний день понятие «субъектность» приобрело статус методологического принципа, позволяющего иначе посмотреть на жизнедеятельность человека [Битянова, 2000]. Субъектность предполагает рефлексивную оценку содержания собственного внутреннего мира и информации, поступающей из внешнего мира, способность к соотнесению внешней и внутренней реальности на уровне причинно-следственных связей и реалистичных прогнозов. В конкретных видах деятельности рефлексивные процессы будут присутствовать в каждом из её компонентов: анализе мотивов и целей деятельности, её внешних и внутренних условий, выборе возможных программ деятельности, контроле процессов выполнения и результатов отдельных действий, анализе итоговых результатов в контексте поставленных целей и т.д. [Абульханова, 1999].

Особую значимость развитие субъектности приобретает в подростковом возрасте. Проблема развития субъектности подростка занимает особое место в современных исследованиях педагогов и психологов, поскольку сегодня воспитать человека означает сделать его субъектом, активным деятелем и творцом. Поскольку современное общество с трудным жизнеустройством позволяет самореализоваться, если он выбирает стилем жизни роль субъекта собственного выбора и ответственности за него. В психологии подростковый возраст традиционно рассматривается как важнейшей период для становления личности. В подростковом возрасте происходит второе рождение личности и делается решительный шаг в переходе от детства к взрослости, это время новых открытий, развития познавательной, мотивационной, эмоциональной сфер. Субъектность в подростковом возрасте представляет собой системное качество личности, интегрирующее такие характеристики, как активность, самостоятельность, рефлексивность, конструктивное взаимодействие с окружающей средой, стремление к саморегуляции посредством овладения мотивирующей, активизирующей и направляющей функциями субъектности.

Основным условием успешного развития субъектности подростков должно стать создание системы психолого-педагогических действий взрослых (педагогов, психологов, учителей), побуждающих ребенка к встречной активности в понимании ценности и значимости своего «Я» и «Я» другого, в стремлении самопознанию и познанию индивидуальных особенностей других людей, в определении личностно значимых мотивов саморазвития в деятельности и общении; в развитии умения самостоятельно выстраивать собственные замыслы с учетом целесообразности, практической и социальной значимости результата, умения самостоятельно выбирать адекватные целям способы и средства исполнения, умения управлять своим поведением и деятельностью при достижении личностно значимой цели; в осознанном регулировании границ «Я», во взаимодействии с окружающей средой, в самонаблюдении и осознании самоизменений, в рефлексии нового субъектного опыта [Абульханова, 1999].

Наиболее доступной формой достижения поставленных задач, развития личности в рамках внедрения ФГОС, является исследовательская деятельность, основной функцией которой служит инициирование учеников к познанию мира, собственных представлений, и себя в этом мире.

Под исследовательской деятельностью понимается деятельность учащихся, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, нормированную исходя из принятых в науке традиций: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы.

Исследовательская деятельность позволяет развивать интеллектуальный потенциал личности: от накопления знаний и навыков к самовыражению в творчестве и науке [Шишова, Солобутина, 2011]. Необходимо предоставить ребенку возможность практического применения знаний, умений и навыков в период становления личности. Овладение исследовательским методом дает возможность приобрести умение анализировать, находить причинно-следственные связи. В ходе исследовательской деятельности у учащихся происходит становление субъектности. Ими приобретается личный опыт реализации исследовательских задач и вырабатываются новые ценностные отношения и смыслы [Битянова, 2000].

Исследовательская деятельность имеет большие возможности для развития творческой, активной личности. Потому что данная деятельность позволяет стимулировать познавательную активность, осознанность знаний, ощущать важность собственных достижений, что поднимает школьников в собственных глазах, повышает престиж знаний. Если ученик сумеет справиться с работой над учебным проектом, можно надеяться, что в настоящей взрослой жизни он окажется более приспособленным: сумеет планировать собственную деятельность, ориентироваться в разнообразных ситуациях, совместно работать с различными людьми, т.е. адаптироваться к меняющимся условиям. Современному обществу требуется открытая для общения личность, способная к межкультурному взаимодействию и сотрудничеству. Организация исследовательской деятельности наиболее полно способствует переводу ребёнка из пассивного объекта обучения в субъекта деятельности, который вместе с педагогом самостоятельно вырабатывает и закрепляет умение работать с книгой, текстом, каталогом, электронными носителями; выделяет главную мысль, структурирует текст, ориентируется в информационном пространстве.

Таким образом, выявлена необходимость разработки модели развития субъектности подростков в процессе исследовательской деятельности. Включенность подростков в исследовательскую деятельность будет способствовать развитию их творческих способностей, стремлению к углублению знаний, к поиску, формированию аналитических, прогностических, коммуникативных умений и личностных качеств.

Разработка модели сопровождения саморазвития подростков в исследовательской деятельности представляется нам не только интересной с точки зрения науки, но, что самое главное, её реализация видится продуктивной в образовательной практике в условиях освоения Федерального государственного образовательного стандарта.

Список литературы.

- 1) Волкова Е.Н. Субъектность: философско-психологический анализ. Н. Новгород. НГЦ. 1997. 81 с.
- 2) Божович Л.И. Избранные психологические труды : проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. М. :Междунар. пед. акад. 1995. 209 с.
- 3) Абульханова К.А. Психология и сознание личности: пробл. методологии, теории и исслед. реальной личности: избр. психол. тр. / Акад. пед. и социал. наук. М.:Моск. психол.-соц. ин-т. Воронеж: МОДЭК. 1999. 218 с.
- 4) Брушлинский А.В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности / Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 3. С. 17-27.
- 5) Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М: Генезис. 2000. 298 с.
- 6) Шишова Е.О., Солобутина М.М. Модель становления субъекта научно-исследовательской деятельности в процессе обучения в вузе // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. Казань : Изд-во Тат. гос. гум.-пед. ун-та. 2011. Вып. 2 (24) С. 299-305.

ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С РИНОЛАЛИЕЙ.

Маркина Ю.Д.

Научный руководитель – асс. Цивильская Е.А.

В данной статье рассматриваются результаты экспериментального изучения состояния фонематического восприятия у детей с ринолалией в России на примере Республики Татарстан, а именно г. Казани. Представлены результаты мониторинга детей в дошкольных учреждениях. Предпринятый в статье анализ состояния фонематического восприятия в норме и при ринолалии позволяет предположить, что уровень развития фонематического восприятия не всегда зависит от речевых нарушений.

Эксперимент проводился на базе МБДОУ «Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения» Ново-Савиновского района г. Казани. В исследовании принимало участие 6 воспитанников МБДОУ в возрасте от 5 до 6,5 лет.

Экспериментальное изучение состояния фонематического восприятия проводилось в 2 этапа:

1 этап: обследование фонематического восприятия.

2 этап: анализ полученных данных.

При подборе лексического материала соблюдались следующие требования:

- насыщенность лексического материала заданным звуком;
- разнообразие лексического материала;
- включение слов с оппозиционными звуками;
- включение слов сложной слоговой структуры и звуконаполняемости.

Исследование фонематического восприятия у детей дошкольного возраста проводилось с помощью методики Коноваленко В.В., направленной на проверку состояния фонематического восприятия, сформированности фонематических представлений, фонематического анализа.

По результатам обследования баллы, набранные испытуемыми во всех заданиях, были занесены в таблицы 1-5.

Таблица 1. – Количество набранных баллов по итогам проведения первого задания.

	Среднее количество баллов	%
Дети с ринолалией	4	100
Дети в норме	4	100

Таблица 2. – Количество набранных баллов по итогам проведения второго задания.

	Среднее количество баллов	%
Дети с ринолалией	3	80
Дети в норме	3	80

Таблица 3. – Количество набранных баллов по итогам проведения третьего задания.

	Среднее количество баллов	%
Дети с ринолалией	4	100
Дети в норме	4	100

Таблица 4. – Количество набранных баллов по итогам проведения четвертого задания.

	Среднее количество баллов	%
Дети с ринолалией	3	80
Дети в норме	4	100

Таблица 5. – Количество набранных баллов по итогам проведения пятого задания.

	Среднее количество баллов	%
Дети с ринолалией	3	80
Дети в норме	3	80

После проведения экспериментального исследования были выявлены следующие уровни:

- высокий уровень (4 детей) – 75%;
- средний уровень (2 детей) – 25%;
- ниже среднего (-) – 0%;
- низкий уровень (-) – 0%.

Из результатов обследования видно, что уровень развития фонематического восприятия высокий. Дети в основном не затруднялись в различении сходных фонем на слух, делая ошибки вследствие своей невнимательности. Исследования готовности детей к звуковому анализу выявило, что подавляющее большинство детей также не испытывают трудности в звуковом анализе.

По результатам обследования фонематического восприятия были получены следующие данные, в обобщенном виде представлены в таблице 6:

Таблица 6. – Обобщенные результаты исследования навыков фонематического анализа.

Уровень развития	Дети с ринолалией (количество,%)	Дети в норме (количество,%)	Всего (количество,%)
Высокий	2-37,5	2-37,5	4-75
Средний	1-2,5	1-12,5	2-25
Ниже среднего	0	0	0
Низкий	0	0	0

Таким образом, можно отметить, что уровень фонематического анализа у детей развит достаточно. Только 2 человека (25%) показали средний уровень. У остальных детей высокие показатели. Причем у детей с ринолалией и в норме количество людей, имеющих средний уровень развития фонематического анализа одинаковый (12,5% и 12,5% соответственно).

Таким образом, обобщая все вышесказанное, мы можем отметить, что проведенное нами экспериментальное исследование позволило определить не только индивидуальные особенности уровня развития восприятия и анализа у каждого ребенка, но и обобщить полученные данные, определить, что уровень развития фонематического восприятия не всегда зависит от нарушения в звукопроизношении. Уровень развития фонематического слуха не зависел от наличия ринолалии. Так, среди обследованных детей количество детей с нарушениями звукопроизношения и тембра голоса составило 50% (3 ребенка).

В последнее время проблема изучения состояния фонематического восприятия у детей с ринолалией стала актуальной в связи с увеличением количества детей с ринолалией [3-5].

В ходе написания статьи представилось возможным обследовать фонематическое восприятие у детей с ринолалией дошкольного возраста. Также в процессе нашего исследования были использованы все перечисленные методы исследования: анализ и синтез психолого-педагогической литературы, наблюдение, беседа и эксперимент были актуальны для проведения обследования детей дошкольного возраста. А также с помощью метода математической обработки результатов мы смогли составить таблицы.

В ходе проведенного нами исследования были получены результаты, которые позволяют нам сделать выводы, что не всегда у детей с ринолалией может нарушаться состояние фонематического восприятия. Таким образом, обобщая все вышесказанное, можно отметить, что данное экспериментальное исследование позволило определить не только индивидуальные особенности уровня развития восприятия и анализа у каждого ребенка, но также сделал возможным обобщение полученных данных, определить, что уровень развития фонематического восприятия не всегда зависит от нарушения в звукопроизношении. Уровень развития фонематического слуха не зависел от наличия ринолалии.

Список литературы.

- 1) Волкова Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 1998. 680 с.
- 2) Гвоздев А.Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка // Возрастная психоллингвистика. М. 2004.
- 3) Ермакова И.И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков: Кн. для логопедов. М.: Просвещение: «учеб. лит.». 1996.
- 4) Журова Л.Е. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста. М.: Просвещение. 2003. 279 с.

- 5) Ипполитова А.Г. Открытая ринолалия: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Под ред. О.Н. Усановой. М.: Просвещение. 1983. 95 с.
- 6) Коноваленко В.В. Экспресс-обследование звукопроизношения у детей дошкольного и младшего школьного возраста. М.: Гном-Пресс. 2000. 56 с.

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ: ПОНЯТИЕ В РОССИЙСКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Меньшикова А.Д.

Научный руководитель – доц. Ахметзянова А.И.

Девиантное поведение является одной из наиболее важных проблем любого социального общества. Оно всегда было, есть и будет присутствовать в человеческом обществе. И как бы общество не пыталось от этого избавиться, всегда будут существовать люди, называемые девиантами, т.е. те, которые в силу тех или иных причин не могут, или не хотят жить по правилам и нормам, принятым в том обществе, в котором они живут.

Проблема девиантного поведения изучается давно. Исследованию девиаций посвящены труды зарубежных ученых: П. Келли, Э. Кречмера, Ч. Ломброзо, У. Шелдона, З. Фрейда, К. Юнга, Э. Эриксона. Также проблемам девиантного поведения посвящены труды отечественных ученых: В.С. Афанасьева, Я.И. Гилянского, Б.М. Левина, В.П. Казимирчука, В.Н. Кудрявцева, Ю.В. Кудрявцева, В.Ф. Левичевой, В.Т. Лисовского. Проблемы социального «зла» всегда привлекали внимание ученых.

Девиантное поведение приобрело в последние годы массовый характер и поставило эту проблему в центр внимания. По данным мировой статистики за последние годы по оценкам экспертов от злоупотребления алкоголем ежегодно умирают 2,5 млн. человек, что составляет 6,2% от всех смертей мужчин и 1,1% от всех смертей женщин. В 2012 г. средний уровень потребления алкоголя в мире достиг 6,13 литра чистого спирта в год, причем 1,76 литра (28,6%) составило незарегистрированное потребление. Регулярно употребляют наркотики 5,99 млн. Считается, что ежегодно в мире кончают с собой более 4 млн. человек. Поскольку в официальную статистику самоубийств попадают только явные случаи суицида – реальное число самоубийств значительно превосходит официальные цифры.

В отечественной и зарубежной психолого-педагогической и криминологической литературе отсутствует единый подход к определению понятий «девиантное поведение» и «делинквентное поведение» подростков. Существует целый ряд терминологических определений, близких по смыслу и содержанию, но звучащих по-разному. Наряду с девиантным поведением используется синоним «отклоняющееся поведение», а нередко его называют делинквентным, асоциальным, антисоциальным и т.д. [1].

Интерес к девиантному поведению проявляют многие ученые, различных областей. И каждая область изучения, по-своему интерпретирует понятие девиантного поведения. Так педагоги И.А. Ларионова и О.С. Тоистева рассматривают девиантное поведение как стереотип поведенческого реагирования, связанного с нарушением соответствующих определенному возрастному периоду социальных норм и правил поведения, характерных для микросоциальных отношений (семейных, школьных) и малых половозрастных социальных групп, что приводит к социальной дезадаптации [2].

В психологической же науке, девиантное поведение рассматривается как совокупность поступков или отдельные поступки, действия, нарушающие принятые в обществе социально-психологические, моральные нормы, правила и принципы; поведение, причиняющее вред (психологический, физический, социальный, моральный) самой личности или обществу в целом и приводящее нарушителя (девианта) к изоляции, лечению, исправлению или наказанию.

Девиантное поведение человека, по В.Д. Менделевичу можно определить, как систему поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе нормам и проявляющиеся в несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации и уклонении от нравственного и эстетического контроля над собственным поведением [3].

Что касается зарубежных ученых, то в психолого-педагогической науке США и Великобритании понятие «девиантное поведение» трактуется как отклонение от норм, принятых, фактически сло-

жившихся и существующих в обществе» (Н. Смелзер), как «...достижение цели незаконными средствами» (В. Фокс) которое влечет за собой изоляцию, тюремное заключение и другие наказания.

Многие ученые, давая определение понятию «девиантное поведение», указывают на нарушения в социальной регуляции поведения и дефектность психической саморегуляции. Таким образом, зарубежные исследователи девиантное поведение отождествляют с делинквентным. Данный термин нашел широкое отражение в зарубежной литературе, который характеризует собой повинность, психологическую склонность, «психологическую тенденцию к правонарушению» (Л. Доддер, Х. Каплан, Ф. Регди, Ф. Фелдман, Б. Шелдон и др.). Н. Смелзер, В. Фокс считают делинквентное поведение – это вид социально неприемлемого поведения, включающий в себя два типа отклонений от нормы: первый тип – асоциальный, второй – антисоциальный. Асоциальное поведение является результатом неудачи социализации и культурного воспитания личности в самом раннем детстве (А. Козн, Р. Мертон, Р. Кларк). Антисоциальное поведение, по мнению большинства авторов, является более высоким типом асоциального поведения, как его производное. Таким образом, авторы демонстрируют тесную взаимосвязь между девиантным, делинквентным и криминальным поведением [4].

Делая выводы, можем сказать, что в отечественной психологии под девиантным поведением понимают совокупность, систему поступков, противоречащие нормам культуры, общества, а также наличие у человека несбалансированных психических процессов. В зарубежной психологии под девиантным поведением понимают отклонение от норм, принятых в обществе, в культуре, возникающее в результате неудачной социализации, которое влечет за собой изоляцию.

Таким образом, отклоняющееся поведение личности – это поведение, которое не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам (законам, правилам, традициям и социальным установкам). Определяя девиантное поведение как поведение, отклоняющееся от норм, следует помнить, что социальные нормы изменяются, что придает отклоняющемуся поведению исторически преходящий характер. Следовательно, девиантное поведение – это нарушение не любых, а наиболее важных для данного общества в данное время социальных норм.

Отклоняющееся поведение можно назвать актуальной проблемой современного общества. В настоящее время педагоги-психологи, дефектологи, психоневрологи, педиатры проявляют повышенный интерес к проблеме девиантного поведения. Для предотвращения развития девиантного поведения или приостановления его необходимо иметь ясное представление о нем и уметь распознавать его на ранней стадии развития. Отклоняющееся поведение наносит реальный ущерб самой личности и окружающим людям, существенно снижая качество жизни. Это причинение морального и материального ущерба, физическое насилие и причинение боли, ухудшение здоровья. Также несёт угрозу для жизни, например суицидальное поведение, насильственные преступления, употребление «тяжелых» наркотиков. Решение проблемы девиантного поведения способствует успешному духовному и нравственному развитию общества.

Список литературы.

- 1) Ларионова И.А. Формирование готовности социальных педагогов к работе с подростками девиантного поведения в общеобразовательных учреждениях: монография. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т. 2007. 194 с.
- 2) Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. М. 2001. 432 с.
- 3) Хомич А.В. Психология девиантного поведения: Учебное пособие. ЮжноРоссийский Гуманитарный Институт. Ростов-на-Дону. 2006 г. 140 с.
- 4) Паатова М.Э., Бегидова С.Н., Хакунов Н.Х. Теоретико-методологический анализ социально-педагогических феноменов «девиантное поведение» и «делинквентное поведение» подростков // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. №1. [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskii-analiz-sotsialnopedagogicheskikh-fenomenov-deviantnoe-povedenie-i-delinkventnoe-povedenie-podrostkov> (дата обращения: 22.02.2015).

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОЯВЛЕНИЙ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО ГЕНДЕРНОГО РОЛЕВОГО КОНФЛИКТА МАТЕРИ СО СТИЛЕМ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Мингалеева В.С.

Научный руководитель – доц. Лопухова О.Г.

В основе гендерного конфликта лежит противоречивое восприятие гендерных ценностей, отношений, ролей, приводящее к столкновению интересов и целей [Малкина – Пых, 2003].

Гендерный конфликт вызван противоречием между нормативными представлениями о чертах личности и особенностях поведения мужчин и женщин и невозможностью или нежеланием личности соответствовать этим представлениям-требованиям [Малкина – Пых, 2003].

Проблема внутриличностного конфликта рассматривается в контексте психологии личности, она представлена в разных аспектах своего понимания практически во всех теоретических воззрениях на личность [Lopukhova, 2013]. Особую актуальность данный феномен приобретает в связи с тем, что в современное время происходит активная трансформация гендерных ролей. То, что еще недавно читалось истинно «мужским» или истинно «женским», благодаря исторически сложившимся в культуре и жизни общества гендерным стереотипам, сегодня активно меняется. Женщины перестают играть исключительно фемининные роли (матери, супруги, хранительницы очага и т.д.) и стремятся расширить свою сферу деятельности, затрагивая и проникая в маскулинную сферу деятельности. Тем не менее гендерные роли, отведенные женщине обществом, не перестают быть ценностно-значимыми, и реализация себя в фемининных ролях женщиной не исключается.

Таким образом, внутриличностный гендерный ролевой конфликт понимается нами как противоречие на ценностно-смысловом уровне, возникающего в результате невозможности одновременно реализовать несколько гендерных ролей высокой личностной значимости, а также требований, предъявляемых самой личностью к выполнению определенной гендерной роли и субъективной неудовлетворенностью качеством реализации себя в этой роли.

Сущность внутриличностного гендерного ролевого конфликта заключается в том, что источником внутриличностного гендерного ролевого конфликта является трансформация гендерных норм в современном обществе связанная с проникновением, как женщин, так и мужчин в противоположные «гендерные» сферы деятельности и со столкновением патриархальных и эгалитарных гендерных установок [Лопухова, 2010].

Данное видение внутриличностного гендерного ролевого конфликта соотносится с позицией А.Н. Леонтьева, в которой внутриличностный конфликт рассматривается как противоречивое взаимодействие смыслообразующих мотивов личности: «... с расширением связей субъекта с миром расширяется и число многообразных отношений, которые являются объективно противоречивыми. Такие перекрещивающиеся связи порождают конфликты, которые могут фиксироваться и входить в структуру личности. Причем эта структура не сводится к совокупности отношений с миром и иерархии между ними, а характеризуется соотношением систем жизненных отношений, между которыми происходит борьба» [Леонтьев, 1975].

Начиная с 60-х годов внутриличностный гендерный ролевой конфликт в большей степени рассматривался в ракурсе «ролевого конфликта работающей женщины». Данный феномен представлял собой комплекс субъективных негативных переживаний, возникающих при отрицательной оценке женщиной своей способности справляться с совмещением ролей в профессиональной и семейной сферах.

Согласно О.А. Гаврилице внутриличностный гендерный ролевой конфликт возникает в ситуации несовместимости ролевых ожиданий и невозможности выполнения требований, предъявляемых гендерной ролью: «этот внутренний конфликт возникает вследствие большого количества социальных ролей, которые приходится выполнять женщине, и нехватки физических ресурсов для полноценного их выполнения» [Гаврилица, 1998], а также субъективной отрицательной оценки себя в данной гендерной роли.

В основе гендерного ролевого конфликта лежит чувство вины по отношению к детям, супругу, самой себе и работе, выражающееся компенсаторным поведением. По отношению к ребенку это проявляется в гиперопеке, чрезмерной заботе, потакании, задаривании, потворствовании и т.п., что может содействовать развитию демонстративных (истероидных) и гипертимных черт характера у ребенка. Факторы, определяющие силу ролевого конфликта, это:

- степень несовместимости противоречивых ролевых ожиданий;
- жесткость, с которой предъявляются соответствующие требования к роли;
- личностные характеристики субъекта, его отношение к ролевым ожиданиям.

В качестве основных структурных элементов внутриличностного гендерного ролевого конфликта выделены следующие сферы: «Я», «Работа», «Супруги», «Дом», «Дети». Внутриличностный гендерный ролевой конфликт в сфере «Я» исходит из субъективной оценки несоответствия представления о себе гендерному образу «женственности». Сфера «Работа» связана с самореализацией в образе «профессионала», с субъективной удовлетворенностью качеством выполнения профессиональной роли. Сфера «Супруги» связана с реализацией и оценкой себя в аспекте приближения к образу «хорошая жена». Сфера «Дом» связана с реализацией себя в качестве «хорошей хозяйки», Сфера «Дети» реализация себя в качестве «хорошей матери». Сферы «Дом», «Дети» и «Супруги» выделены с целью более тонкой дифференциации «семейной» сферы, выделяемой в большинстве представлений о структуре внутриличностного ролевого конфликта [Лопухова, 2010].

Разделение внутриличностного ролевого конфликта на структурные элементы позволяет детализировать индивидуальные особенности его проявления в отдельных сферах отношений, в тех или иных сочетаниях и взаимосвязях сфер. Глубина конфликта понимается как выраженности конфликтности в каждой из сфер, а так же степень их взаимной вовлеченности во внутриличностный конфликт. Содержательный аспект внутриличностного гендерного ролевого конфликта определяется тем, через какие конкретные индивидуальные значения в каждом отдельном случае представлены гендерные образы, задающие сферы конфликта [Лопухова, 2010].

Конфликтность в сфере дом проявляется как острое чувство вины в связи с восприятием себя как хорошая домохозяйка, и чувством тревоги за беспорядок в доме. Проявляется в компенсаторном поведении постоянной и демонстративной уборке, чистке, глажке и т.п. Конфликтность в сфере «Работа» проявляется в ощущении тревоги беспокойства за реализацию себя как идеального преуспевающего работника. Компенсаторное поведение в данном случае – взваливание на себя работы сверх нормы, не оплачиваемой и требующей дополнительного рабочего времени, вследствие чего возникают постоянные задержки на работе, склонность к манипуляции руководства типа: «Никто кроме Вас не сможет ...» и пр. Конфликтность в сфере «Дети» проявляется в ощущении тревоги, беспокойства о своем образе как о хорошей матери, заботливой и внимательной и чувстве вины перед ребенком. Компенсаторное поведение – закармливание подарками ребенка, баловство, непоследовательность поведения, неустойчивость стиля воспитания, спонтанная необдуманная трата денег на ребенка. Конфликтность в сфере «Супруги» в тревоге за реализацию себя как хорошей, заботливой жены. Компенсаторное поведение – гиперопека мужа. Конфликтность в сфере «Я» проявляется в беспокойстве и тревоге за реализацию себя как идеальной женщины: сексуальной, привлекательной, молодой, красивой и т.д. Сравнение себя с идеальным образом, часто навязанным нам рекламой и иными СМИ, вызывает у женщины чувство неудовлетворения собой. Компенсаторное поведение – легкая внушаемость рекламой продукта, обещающего красоту и молодость и пр., спонтанная трата денег на специальные средства по уходу за собой, фитнес- абонементы и пр. [Шакирова, 2011].

Целью эмпирического исследования было выявить взаимосвязь между проявлениями внутриличностного гендерного ролевого конфликта матери и стилем ее отношений с ребенком. В исследовании приняли участие 100 женщин, в возрасте 25-35 лет, проживающие в г. Казани, работающие, находящиеся в браке и имеющие детей в возрасте 3-6 лет. Методической основой исследования выступили: 1) методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Эйдемиллера Э.Г., Юстицкиса В.В., 2) опросник «Внутриличностный гендерный ролевой конфликт» (ВГРК) Лопуховой О.Г. Для обработки эмпирических данных применялся частотный и корреляционный анализ.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Характерный стиль воспитания работающих семейных женщин данной выборки – потворствующая гиперпротекция, которая характеризуется тем, что ребенок находится в центре внимания мамы, мама стремиться к максимально полному удовлетворению его потребностей, балует его и постоянно опекает.

2. Внутриличностный гендерный ролевой конфликт характерен для 40% женщин, и проявляется он одновременно в сферах «Я», «Дом», «Дети», «Супруги», «Работа». Данные сферы зависят друг от друга и наличие конфликта в одной из сфер подразумевает наличие или возможное развитие в других сферах жизни испытуемого. Конфликтность проявляется как тревога и беспокойство за реализацию себя в одной из или в нескольких жизненных сферах одновременно: как заботливая жена по отношению к мужу, как преуспевающий сотрудник на работе, как любящая, внимательная мать для ребенка, как хорошая домохозяйка для создания домашнего уюта, как привлекательная и интересная

женщина для себя и окружающих и переживание неосознаваемого чувства вины за несоответствие этим образам.

3. Выявлено, что внутриличностный гендерный ролевой конфликт у матери связан с характеристиками негармоничного воспитания ребенка в семье: при большей выраженности внутриличностного конфликта у матери, как правило, проявляются показатели негармоничного воспитания, соответствующие стилю «потворствующая гиперпротекция» в отношении к ребенку.

Таким образом, полученные результаты позволили сделать вывод, что внутриличностный гендерный ролевой конфликт представляет собой один из ключевых факторов, влияющих на развитие негармоничных детско-родительских отношений в семье между матерью и ребенком. Данный тип воспитания содействует развитию демонстративных и гипертимных черт характера у ребенка. В продолжение нашего исследования планируется изучение проявления внутриличностного гендерного ролевого конфликта в стилях детско-родительских отношений у мужчин – отцов.

Список литературы.

- 1) Малкина–Пых И.Г. Справочник практического психолога. М. 2003. С. 99.
- 2) Lopukhova O.G. Influence of contemporary gender transformation on the personality gender system // Procedia–Social and Behavioral Sciences (2013). V.86. P. 192-197. doi 10.1016/j.sbspro.2013.08.549.
- 3) Лопухова О.Г. Внутриличностный гендерный ролевой конфликт: системный подход к проблеме // Современные исследования социальных проблем. 2010. № 4. С. 113-119.
- 4) Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. 1975.
- 5) Гаврилица О.А. Чувство вины у работающей женщины // Вопросы психологии. 1998. № 4. С. 65-70.
- 6) Шакирова Г.Ф. Особенности внутриличностного гендерного ролевого конфликта у мужчин и женщин в условиях современного общества // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук–Казань. 2011. С. 8.

САМОДЕТЕРМИНАЦИЯ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Миндукова Ю.Е.

Научный руководитель – доц. Ахметзянова А.И.

В современном мире бурного развития всех сфер общественной жизни выдвигаются все более высокие требования к выпускникам вузов. Это обуславливает необходимость самостоятельно делать выбор, иметь собственные критерии оценки различных ситуаций, быть устойчивым к воздействию внешних обстоятельств. Таким образом, чтобы стать успешным, получить высшее образование современный молодой человек должен обладать такими качествами как: целеустремленность, ответственность, гибкость, уверенность, настойчивость, стойкость [1]. Другими словами, современный молодой человек должен обладать высоким личностным потенциалом.

Личностный потенциал – это системная организация индивидуально- психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий [2].

Когда говорят о личностном потенциале, речь идет не столько о базовых личностных чертах и установках, сколько об особенностях системной организации личности в целом, о ее сложной архитектонике, основанной на сложной схеме опосредствования. Например, В.А. Иванников (1991) показал, что воля обнаруживает себя не столько как сила, сколько как техника саморегуляции через опосредствование мотивации. Л.С. Выготский сформулировал идею о том, что сущностной психологической характеристикой личности является овладение собственным поведением через его опосредствование (Выготский, 1983). Хотя Выготский не оставил теории личности, то, что он говорил про личность, позволяет рассматривать личность как наиболее интегральную высшую психическую функцию, а основной характеристикой высших психических функций является, как известно, произвольность [3].

Такая произвольность поведения в психологической науке обозначается термином «самодетерминация».

Самодетерминация в контексте данного подхода означает ощущение свободы по отношению как к силам внешнего окружения, так и к силам внутри личности [4].

Особо остро данная проблема стоит в отношении молодых людей, имеющих статус инвалида. Столкнувшись с проблемами доступности качественного образования, студенты с инвалидностью также имеют ряд личностных проблем. Обучаясь на неравных условиях со здоровыми студентами, они играют пассивную роль в учебной и общественной жизни вуза, чем обуславливается недостаточный уровень профессиональных навыков.

Таким образом, стоящая проблема профессиональной самоактуализации студентов с инвалидностью определила цель нашего исследования - оценка уровня самодетерминации и выявление взаимосвязи личностной автономии с основными параметрами личностного потенциала студентов с ограниченными возможностями здоровья.

В исследовании приняли участие 30 респондентов (студенты, обучающиеся в Казанском федеральном университете, имеющие ограниченные возможности здоровья).

Основным методом оценки личностной автономии испытуемых выбран тест-опросник самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой, включающий шкалы планирования, целеустремленности, настойчивости, фиксации на достижении цели, самоорганизации и ориентации на настоящее (ОСД). Для изучения параметров личностного потенциала использовался опросник самоактуализационный тест (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз).

Таблица 1. – Средние значения исследуемых.

№	Наименование шкалы	X среднее	Уровень сформированности
1	Планомерность	14,5	низкий
2	Целеустремленность	29,2	низкий
3	Настойчивость	28,06	высокий
4	Фиксация	21,3	выше среднего
5	Самоорганизация	10,08	средний
6	Ориентация на настоящее	10,6	средний

Полученные нами значения по шкалам «планомерность», «целеустремленность» и «самоорганизация» значительно отстают от соответствующих стандартных значений для этой методики, в то время как значения по шкалам «настойчивость», «фиксация» и «ориентация на настоящее» находятся в пределах нормы. Это свидетельствует о том, что студентам с ОВЗ свойственна усердность, они склонны прилагать большие волевые усилия для завершения начатого дела, однако их деятельности не хватает систематичности, организованности, они постоянно нуждаются во внешних стимулах для управления деятельностью. Перечисленные личностные качества характерны для низкого уровня самодетерминации.

По методике «Мотивация успеха и боязнь неудачи» испытуемые набрали средний балл, это говорит о том, что мотивационный полюс ярко не выражен. Нет определенной тенденции мотивации на неудачу, как нет и определенной тенденции мотивации на успех.

Интересные данные получены при обработке самоактуализационного теста. По шкале «Ориентация во времени» испытуемые набрали низкий балл. Это означает ориентацию человека лишь на один из отрезков временной шкалы (прошлое, настоящее или будущее) и (или) дискретное восприятие своего жизненного пути. Учитывая достаточно высокий показатель по шкале «ориентация на настоящее» в методике ОСД, можно сделать вывод, что студенты ориентируются лишь на настоящий момент, они плохо соотносят настоящее с прошлым и будущим, то есть их цели плохо связаны с текущей деятельностью, а прошлый опыт мало влияет на поведение. «Некомпетентность» во времени является чертой несамоактуализирующейся личности, что является подтверждением низкого уровня самодетерминации студентов. Также низкий балл получен по шкале поддержки, что свидетельствует о несамостоятельности испытуемых, внешнем локусе контроля. Этот результат соотносится с низким баллом по шкале «самоорганизация» в ОСД. Несамоактуализирующаяся личность направляется

«извне», то есть обладает внешней поддержкой, в большей степени подвержена влиянию внешних сил. Ее поведение больше ориентировано на мнение других, а не на свое собственное; одобрение других людей становится высшей целью. Такого человека характеризует навязчивая, ненасытная потребность в привязанности, в уверенности, что его любят. Низкий балл, полученный по шкале «гибкости поведения» означает догматизм, проявляющийся в том, что несамоактуализирующаяся личность очень жестко придерживается общих принципов.

Отметим, что испытуемыми набран средний балл по шкале «самоуважения» и ниже среднего по шкале «самопринятие». Это можно интерпретировать как способность студентов ценить свои способности, положительные качества характера, ценить себя за них, но в то же время не принимают своих недостатков. Труднее достичь «принятия себя», чем самоуважения. Актуализация собственной личности требует и того, и другого. Эти две характеристики можно отнести к «восприятию себя».

Достаточно высокий балл получен по шкале «познавательных потребностей». Это говорит о том, что студенты стремятся к получению знаний об окружающем мире, обладают хорошей мотивацией к обучению. Средний балл по шкале «креативность» говорит об имеющемся творческом потенциале студентов, что в совокупности с выраженными познавательными потребностями является хорошим потенциалом для развития самодетерминации у студентов.

В результате проведенного исследования обнаружили статистически значимые корреляционные связи. Обнаружились связи между показателями самодетерминации и личностного потенциала:

Показатель «гибкость поведения» коррелирует с показателем спонтанности (связь обнаружена на уровне значимости $p < 0,01$), это можно объяснить тем, что чем больше студенты будут взаимодействовать с окружающими людьми, тем меньше будут бояться вести себя естественно, демонстрировать окружающим свои эмоции и быстрее будут реагировать на изменяющуюся ситуацию. Также показатель «гибкость поведения» связан с показателями «ценностные ориентации», «поддержка», «цели в жизни», «контактность» ($p < 0,05$). Это может означать, что чем больше студент будет реализовывать свои ценности в поведении и во взаимодействии с окружающими, тем жизнь его будет более насыщена целями, будет способен к еще более быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов с людьми.

Полученные корреляционные связи представим в виде плеяд из трех базовых показателей (рис.1), где 2 – Планомерность, 22 – Цели в жизни, 23 – Процесс жизни, 25 – Локус контроля – «Я»; 3 – Целеустремленность, 9 – Шкала поддержки, 13 – Шкала спонтанности, 22 – Цели в жизни; 2. – Планомерность, 7 – Ориентация на настоящее, 11 – Гибкость поведения, 24 – Результативность жизни.

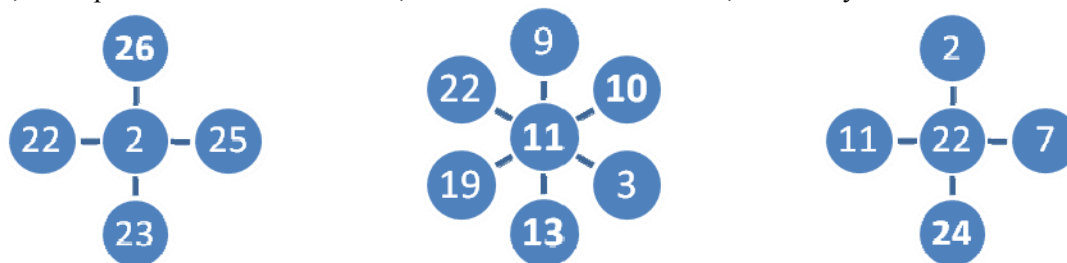


Рисунок 1. – Корреляционная плеяды планомерности, «гибкости поведения» и «цели в жизни».

Представленные на рисунке базовые диагностируемые показатели являются также системообразующими, воздействие на которых можно учитывать при разработке психологических тренингов на развитие самодетерминации у студентов с ОВЗ. Это обусловлено тем, что воздействуя на системообразующие показатели, можно оказывать воздействие на взаимосвязанные с ними показатели.

II. Обосновывая выбор диагностических средств мы анализировали ОСД, САТ и СЖО с точки зрения средств, измеряющих параметры самодетерминации и личностного потенциала.

Проанализируем полученные взаимосвязи компонентов самореализации с компонентами смысловых жизненных ориентаций:

Показатель целеустремленности обратно взаимодействует с показателем 11 (гибкость поведения) ($p < 0,05$). Можно предположить, что чем более субъект гибкий в реализации своих ценностей в поведении, тем менее направлен к достижению своих целей. И, наоборот, чем меньше целеустремленный и переклюкаем во внимании, тем способен быстрее и адекватнее реагировать на изменяющуюся ситуацию.

По данным проведенного исследования можно рекомендовать организацию и проведение для студентов с ОВЗ тренингов по целеполаганию, самоменеджменту, содержание которых предполагает освоение методов постановки целей, планирования, самоконтроля, принятия решения, достижения целей.

Список литературы.

- 1) Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности .М.: Просвещение. 1980. С. 218.
- 2) Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М. : Смысл. Академия. 2006. С. 336.
- 3) Дергачева О.Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования: автореф. дис. канд. психол. наук. М. 2005.
- 4) Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл. 2011. С. 679.
- 5) Дорфман Л.Я. Детерминированность и свобода человека. // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл. 1997. С. 145-155.

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Миннуллина А.С.

Научный руководитель – доц. Сабирова Э.Г.

Проблема организации и развития математических способностей младших школьников злободневна в настоящее время, но, в то же время, ей уделяется недостаточное внимание среди методических проблем педагогики.

Существенный вклад в разработку теории способностей внес известный психолог Б. М. Теплов. Он дает следующее понимание способностей: способности – это индивидуально-психологические особенности, которые отличают одного человека от другого. В то же время, способностями называют не любые индивидуальные особенности, а только такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, и они не сводится к тем знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у человека [5].

Математические способности причисляются к специальным способностям, которые выражаются только в отдельном виде человеческой деятельности.

Существует большое разнообразие в подходе к определению этого мнения. Попытки такого рода делались неоднократно, но установившегося, удовлетворяющего всех определения математических способностей не имеется до сих пор.

Зарубежный психолог В. Бетц установил математические способности как способность ясного осознания внутренней связи математических отношений и способность точно мыслить математическими суждениями. А. Венцл – как способность к установлению мысленных связей в математическом материале. Есть суждение, что математические способности могут интерпретироваться как способности к избирательному мышлению в сфере количественных отношений. Мейландер писал о математических способностях как о комплексном качестве, включающем интеллект, память, интересы, эмоционально-волевые факторы.

В то же время, Крутецкий В.А. в монографии «Психология математических способностей школьников» дает следующее определение математических способностей – это способности к образованию на математическом материале обобщенных, свернутых, гибких, и обратимых ассоциаций и их систем. Указанные способности в различной степени проявлены у способных и неспособных учеников. У способных при некоторых условиях такие ассоциации образуются «с места», при минимальном количестве упражнений. У неспособных образуются с чрезвычайным трудом. Для средних учащихся необходимым условием постепенного образования таких ассоциаций является система специально организованных упражнений, тренировка [4].

Математические способности причисляются к группе ранних способностей. По мнению А.М. Матюшкина, развитие таланта может быть задержано, а иногда и вовсе погублено на любом этапе развития. И если в начальных классах учитель не воспользовался возможностью превратить задатки в способности, а после в одаренность, то вполне вероятно, что общество лишится будущих математиков.

До сих пор остается нерешенным вопрос о врожденности или приобретенности математических способностей. Так, например, Э. Торндайк считает, что различие, обнаруженное в способностях детей в весьма значительной степени обуславливается различием их природных способностей. Если бы каким-нибудь чудом дети получили все совершенно одинаковое воспитание с момента рождения то

все равно у них были обнаружены различия в способностях к математике. Более того, Торндайк говорит даже о природных склонностях к арифметике.

Однако А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов и другие выступают против представления о врожденном характере способностей, в том числе и к обучению математике, они считают, что никакой математической природной одаренности не существует.

В то же время многочисленные исследования и составленные характеристики учащихся свидетельствуют о том, что способности действительно развиваются только при наличии склонностей или даже своеобразной потребности в математической деятельности (в относительно элементарных ее формах).

По мнению Белошистой А.В., под развитием математических способностей младшего школьника понимается целенаправленное дидактически и методически организованное формирование, и развитие совокупности взаимосвязанных основных (базовых) свойств и качеств математического стиля мышления ребенка и его способностей к математическому познанию действительности. Такое развитие задает главную целевую установку обучения математике детей младшего возраста [1].

Изучая проблему формирования и развития математических способностей школьников, как учитель начального звена, так и предметники, обычно, отвечали на вопрос, могут ли они назвать и выявить детей, способных к математике, в своей группе. При этом главным критерием такого выбора у учителей является успешность ребенка в самом предмете (хотя совершенно очевидно, что эта успешность лишь следствие наличия способностей).

Нужно отметить, что по мнению Белошистой А.В. существующая система математического образования никогда не ориентировала учителей на собственно развитие математических способностей. Объясняется это, с одной стороны, отсутствием сколько-нибудь теоретических обоснованных и методически разработанных материалов по развитию математических способностей школьников, а в другой стороны, стереотипом житейского восприятия математики как предмета сугубо сложного, что значительно влияет на установку педагога в работе с ребенком [1].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования и развития математических способностей представляет: все без исключения исследователи (как отечественные, так и зарубежные) связывают ее не с содержательной стороной предмета, а с процессуальной стороной мыслительной деятельности.

Мыслительная деятельность – это основной вид деятельности математика, его орудие – карандаш и лист бумаги. Воплощение в жизнь результатов этой деятельности – один из мощнейших факторов развития цивилизации сегодняшнего дня.

Таким образом, многие педагоги полагают, что развитие математических способностей ребенка возможно только при наличии существенных природных данных к этому, т.е. наиболее часто в практике обучения считается, что развивать способности нужно только у тех детей, у которых они уже есть. Мы считаем, что работа над развитием математических способностей необходима в отношении каждого ребенка, независимо от его природной одаренности. Просто результаты этой работы будут выражаться в разной степени развития этих способностей: для одних детей это будет значительное продвижение в уровне развития математических способностей, для других – коррекция природной неполноты в их развитии.

Мы считаем важным тот факт, что математическое развитие ученика невозможно без повышения уровня его общей культуры. Нужно всегда стремиться к всестороннему, гармоничному развитию личности.

Таким образом, одной из задач начального курса математики является развитие математических способностей. Математическая способность характеризуется обобщенным, свернутым и гибким мышлением в сфере математических отношений, числовой и знаковой символики и математическим складом ума.

Список литературы.

- 1) Белошистая А.В. Методика обучения математики в начальной школе. М.: ВЛАДОС. 2005. 425 с.
- 2) Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики. М.: ВЛАДОС. 2004. 400 с.
- 3) Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М. 2001.
- 4) Крутецкий Психология: Учебник для учащихся педагогических училищ. М.: Просвещение. 2003.
- 5) Общая психология. / Сост. Рогов Е.И.. М. 1999. 448 с.
- 6) Хрестоматия по психологии. Учеб. Пособие для студентов пед. Институтов. Под ред. проф. А.В.Петровского М. “Просвещение”. 2004.

ИССЛЕДОВАНИЕ АНТИЦИПАЦИИ ПРИ КОНФЛИКТНОМ ПОВЕДЕНИИ ЛИЧНОСТИ

Миняев О.Г.

Научный руководитель – доц. Солобутина М.М.

Во второй половине прошлого века благодаря работам отечественных психологов, таких как И.М. Фейгенберг, Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков, А.В. Брушлинский, Е.А. Сергиенко, начала активно развиваться проблема антиципации и вероятностного прогнозирования. Большинство таких работ были направлены на выявление общих психологических закономерностей антиципационной деятельности. Широко актуальность в психологии приобрели исследования антиципации человека как способности действовать и принимать решения с временно-пространственным упреждением ожидаемых будущих событий. На сегодняшний день в науке подробно исследованы нейрофизиологические, психофизиологические основы антиципации, роль антиципации в обеспечении познавательных процессов, особенности вероятностного прогнозирования в норме и патологии, развитие антиципации в раннем онтогенезе, антиципация в отдельных видах деятельности.

Тем не менее, проблема развития прогностических способностей в различных условиях деятельности и социальных институтах не получила пока должного научного освещения. Остаются нераскрытыми особенности антиципации на коммуникативном уровне. Антиципация в субъект-субъектном взаимодействии, в общении мало исследовалась теоретически и экспериментально, хотя значимость проблемы осознана отчетливо. Исследователи антиципационных способностей (И.Г. Батраченко, Г.Е. Журавлев; Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков, В.Д. Менделевич, Л.А. Регуш, И.М. Фейгенберг, Е.А. Сергиенко) и ученые, предметом изучения которых выступали составляющие социальной компетентности (А.А. Бодалев, В.Н. Куницына, И.В. Макаровская, Е.В. Сидоренко, А.Л. Южанинова), признают значительную роль процессов антиципации в ситуации взаимодействия субъекта с партнером.

Антиципационные способности начинают формироваться с рождения под влиянием природных задатков и воспитания, но высшие уровни прогнозирования развиваются только к ранней юности. Качественное совершенствование мышления в юношеском возрасте как опосредованного и обобщенного отражения действительности предполагает установление причинно-следственных связей в перспективе, учет вероятностной природы будущего, доказательность прогноза [5]. Антиципация обеспечивает возможность целеполагания и формирования временной перспективы субъекта деятельности. Становление мировоззрения влияют на мотивацию личности в юности, когда ведущие мотивы связаны с жизненными планами, а самоопределение требует развития правильных оценочных суждений в отношении других и адекватных оценок ожиданий со стороны окружающих [4].

К настоящему времени в литературе достаточно обширно представлены научные исследования по проблеме антиципации и вероятностного прогнозирования. Становится все более очевидной перспективность изучения прогнозирования в системе свойств здоровой личности [6]. Этот ракурс позволил лучше понять функции антипационной состоятельности, её взаимосвязи с другими индивидуально-психологическими особенностями, возможности развития прогностических способностей [3]. Особо важным встает вопрос о нормах общения и взаимодействия, обучения способам и методам предупреждения конфликта на стадии их формирования. Такое предупреждение конфликтных ситуаций, на наш взгляд, как раз строится на умении прогнозировать и предвосхищать события и нейтрализовать конфликт до его возникновения. Становится ясно, что все это тесно связано с понятием антиципационной состоятельности. В данной статье приводятся результаты изучения прогнозирования человека в условиях межличностного взаимодействия.

Раскроем основные понятия нашего исследования. Сегодня существует множество определений понятия конфликта. Рассмотрим некоторые из них. Само понятие конфликт берет свое начало от латинского слова «*conflictus*» – столкновение. Английский социолог Э. Гидденс дает такое определение конфликта: «Под конфликтом я имею в виду реальную борьбу между действующими людьми или группами, независимо от того, каковы истоки этой борьбы и средства, мобилизуемые каждой из сторон» [1, с. 62]. Российские конфликтологи Ф.М. Бородкин и Н.М. Коряк уточняют понятие конфликта. По их мнению, конфликт – это деятельность людей, и, следовательно, всегда предполагает преследование цели. Под конфликтом понимается столкновение противоположно направленных тенденций в психике отдельного человека, во взаимоотношениях людей, их формальных и неформальных объединений, обусловленное различием взглядов, позиций и интересов. Считается, что стороны

находятся в конфликте, если действия хотя бы одной из них оказывают отрицательное воздействие на другую, причем если он не переходит определенных рамок, то это называется конкуренцией; в противоположной ситуации имеют место отношения сотрудничества, а если влияния нет вообще – стороны независимы друг от друга.

Прежде конфликты рассматривались исключительно негативно, и все действия администрации сводились к их немедленному силовому подавлению, только загонявшему проблемы внутрь и ничуть не улучшающему ситуации. Современная точка зрения состоит в том, что многие конфликты не только допустимы, но и желательны, ибо позволяя выявить «подводные камни», скрытые от глаз процессы, разнообразие точек зрения на те или иные события, получить дополнительную информацию, что в целом облегчает процесс управления и способствует повышению его эффективности.

Термин «антиципация» как специальная психологическая категория был введен в психологию В. Вундтом. В его трактовке возможность антиципации возникает благодаря синтезу простейших элементов психического, однако, при непрерывном воздействии на этот синтез «творческих производных». В психологическом словаре «антиципация» определяется как способность человека предвосхищать ход событий, собственных действий и поступков окружающих, строить деятельность на основании адекватного вероятностного прогноза. Это определение практически совпадает с пониманием антиципации Б.Ф. Ломовым как способности субъекта действовать и принимать решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий; иными словами, речь идет об ориентировке человека на будущее, о предвидении, о забегании вперед [2]. Согласно этой дефиниции, содержание понятий «антиципация» и «антиципационные способности» совпадает, благодаря чему в большинстве психологических контекстов эти категории употребляются как тождественные и взаимозаменяемые.

Целью первичного исследования явилось изучение взаимосвязи характеристик антиципационной состоятельности личности в юношеском возрасте со стратегиями выхода из конфликта.

Гипотеза исследования: существует взаимосвязь между уровнем антиципационной состоятельности личности и выбором стратегий поведения в конфликтных ситуациях.

Контингент испытуемых составили студенты I курса факультета психолого-педагогического образования К(П)ФУ. Общий объем выборки – 50 человек.

В качестве психодиагностических инструментов использовались следующие методики:

1. Методика К. Томаса, определяющая стратегию выхода из конфликтной ситуации.
2. Тест антиципационной состоятельности В.Д. Менделевича.
3. Тест «Способность к прогнозированию» Л.А. Регуш.
4. Тест «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда.

По результатам методики К. Томаса, предназначенной для изучения стратегий выхода из конфликта, было выявлено, что большая часть студентов (24%) используют стратегию соперничества, 20% используют относительно-адаптивную стратегию приспособления. Адаптивную стратегию сотрудничества при разрешении конфликта используют 23% студентов. Стратегия сотрудничества является наиболее адаптивным способом разрешения конфликта, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющие интересы обеих сторон. Стратегию избегания используют 15% студентов и к компромиссу прибегают 18%. Установлено, что для студентов вуза на начальном этапе обучения характерна личностно-ситуативная антиципационная несостоятельность. Проанализировав результаты теста прогностической компетентности В.Д. Менделевича, было выявлено, что 54% студентов первого курса имеют общую антиципационную состоятельность, 46% студентов имеют антиципационную несостоятельность.

Анализ результатов теста «Способности к прогнозированию» Л.А. Регуш показал, что большая часть студентов (68%) имеют средний уровень прогнозирования, 28% имеют высокий уровень и, соответственно, только 4% – низкий уровень прогнозирования. Выявлено, что испытуемые преимущественно ориентированы на будущее при решении жизненных проблем и организации жизненного пространства. Результаты анализа временных децентраций студентов после развивающих мероприятий показали, что у студентов произошли качественные изменения в переживаниях времени, заключающиеся в переориентации на настоящий период жизни.

Обработка и интерпретация результатов теста «Социальный интеллект» показал следующие результаты: 52% студентов имеют средний уровень социального интеллекта, 44% – ниже среднего и 4% – выше среднего. Социальный интеллект представляет собой систему интеллектуальных способностей, определяющих адекватность понимания поведения людей. По мнению авторов методики, способности, отражающиеся на уровне композитной оценки, «вероятно, перекрывают собой традиционные понятия социальной чувствительности, эмпатии, восприятия другого и то, что можно назвать

социальной интуицией». Выполняя регулирующую функцию в межличностном общении, социальный интеллект обеспечивает социальную адаптацию личности, «гладкость в отношениях с людьми». У испытуемых преобладают средние показатели социального интеллекта, что говорит способности извлекать информацию о поведении людей, хорошо понимать язык невербального общения, высказывать точные суждения о людях, достаточно успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что способствует их успешной социальной адаптации.

Корреляционный анализ позволил выявить наличие прямых взаимосвязей между антиципационными способностями и стратегиями поведения в конфликтных ситуациях. Для осуществления эффективного межличностного взаимодействия во всех его проявлениях необходим высокий уровень прогностических способностей, проявляющийся в установлении причинно-следственных связей, гибкости мышления, реконструкции и преобразовании представлений, планировании. Ситуативная адаптивность в многочисленных и разнообразных коммуникативных ситуациях, стремление к сотрудничеству, а также способность к предвосхищению хода событий обуславливают адаптивное поведение личности. Таким образом, полученные эмпирические данные позволили утверждать правомерность выдвинутой гипотезы о наличии взаимосвязи между антиципационными способностями и выбором стратегий поведения в конфликтных ситуациях.

Список литературы.

- 1) Бабосов Е.М. Конфликтология. Киев. 1997. 426 с.
- 2) Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. М.: Наука. 1980. 279 с.
- 3) Менделевич В.Д., Соловьева С.Л. Неврология и психосоматическая медицина. М.: МЕДпресс-информ. 2002. 608 с.
- 4) Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб.: Речь. 2003. 352 с.
- 5) Сергиенко Е.А. Антиципация как принцип психического развития. М.: Наука. 1997. 198 с.
- 6) Солобутина М.М. Прогностическая способность в структуре коммуникативной компетентности // Образование и саморазвитие. Казань. 2008. № 2 (8). С.72-78.

ОБ ИНТЕРАКТИВНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С СЕМЬЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Мошкова Е.А.

Научный руководитель – проф. Габдулхаков В.Ф.

Взаимодействие с семьей занимает достойное место в ряду приоритетных направлений образовательного процесса дошкольных образовательных организаций и является залогом успешного развития детей и предполагает достижение родителями эмоциональной и интеллектуальной приверженности целевым ориентирам дошкольного образования, побуждает к реализации воспитательных функций.

Практика показывает, что взаимодействие с семьей в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций находится не на должном уровне. В последнее время в семье все большее значение приобретают материальные ценности, ориентация на достаток, карьеру, положение, статус; стремление родителей к самореализации и индивидуализации; утрачивают смыслы общечеловеческие ценности (честь, достоинство, благородство, истина, любовь, красота). В современных семьях отсутствует интерес и потребности в реализации воспитательной функции, существует недоверие по отношению к образовательным организациям в части решения воспитательных задач. Родители ориентируются на иностранное и частное воспитание как более эффективное по сравнению с отечественным общественным образованием, не владея в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных особенностей развития ребёнка, порой осуществляют воспитание вслепую, интуитивно. Всё это, как правило, не приносит позитивных результатов. Это подтверждает не только практика работы в дошкольных образовательных организациях, но и результаты ученых, таких как К.Ю. Белая, Данг Лан Фьонг, О.Л. Зверева, Л. М. Кларина, Т.А. Маркова и другие. Современная семья нуждается в разнообразных знаниях, а детский сад – первая образовательная организация, с которой вступают в контакт родители, где начинается их систематическое педагогическое просвещение. Трудности взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей исследователи объясняют рядом

причин: низким уровнем социально-психологической культуры участников взаимодействия, непониманием родителями ценности периода дошкольного детства и его значения; непониманием педагогами того, что в определении содержания, форм и методов работы с семьей не дошкольная образовательная организация, а семья выступает социальным заказчиком; отношением педагогов к родителям не как к субъектам воспитательной деятельности, а как к объектам [6].

Взаимодействие дошкольных образовательных организаций с семьей актуально и за рубежом. В Японии ежедневная необходимость наблюдения родителей за собственным малышом позволяет выстроить взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи, обеспечивая педагогов дополнительным механизмом социального контроля, а также заставляет самих родителей быть более внимательными к ребенку. Уровень эффективности обучающих программ для дошкольников США сильно вырос, потому что удалось наладить взаимодействие между профессионалами, разрабатывающими программы, педагогами и родителями детей, которым эти программы адресованы.

Преобразования в системе дошкольного образования России обусловили необходимость поиска решения проблем взаимодействия с семьей в образовательном процессе дошкольной образовательной организации, создание условий для повышения педагогической культуры родителей, признание положительной роли семьи в воспитании детей и необходимости взаимодействовать с ней.

Правовыми основами включения родителей в образовательную деятельность являются: Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации», Концепция дошкольного воспитания, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» говорится, что родители являются первыми педагогами [1]. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка, а все остальные социальные институты призваны поддерживать и дополнять их воспитательную деятельность [2]. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования говорится, что работа с родителями должна иметь дифференцированный подход, учитывать социальный статус, микроклимат семьи, родительские запросы и степень заинтересованности родителей деятельностью дошкольных образовательных организаций, повышение культуры педагогической грамотности семьи. Одним из принципов дошкольного образования является взаимодействие дошкольной образовательной организации с семьей [5]. По мнению Е.П. Арнаутовой, привлечение родителей, других членов семьи к работе детского сада необходимо, прежде всего, для детей, которые с уважением, любовью и благодарностью смотрят на своих мам, пап, бабушек, дедушек, узнают от них что-то новое [4].

Важно искать и находить эффективные, новые по содержанию и формам модели, способы, педагогические средства взаимодействия с семьями воспитанников, наиболее полно использовать весь запас традиционных форм взаимодействия с семьей и искать новые, интерактивные формы сотрудничества с родителями [3].

Актуальность нашего исследования определяется рядом противоречий: с одной стороны педагоги и родители понимают, что необходимо сотрудничать, с другой стороны мало кто предлагает конкретные эффективные средства взаимодействия с семьей в образовательном процессе дошкольной образовательной организации.

Сегодня уже наметились новые, перспективные формы взаимодействия, которые предполагают подключение родителей к участию в педагогическом процессе детского сада, однако не достаточно представлен процесс взаимодействия с семьей в образовательном процессе дошкольной образовательной организации как наиболее эффективная форма при условии использования интерактивных технологий.

Поиск эффективных путей разрешения данных противоречий, теоретическая и практическая значимость их для современного образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях обозначили проблему исследования: каким образом можно спроектировать и проверить эффективность интерактивного взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации в образовательном процессе.

На основании выделенных противоречий и проблемы была сформулирована тема исследования: «Интерактивное взаимодействие с семьей в образовательном процессе дошкольной образовательной организации».

Гипотеза: мы предполагаем, что интерактивное взаимодействие с семьей будет положительно влиять на образовательный процесс дошкольной образовательной организации, если в ходе ее проектирования и реализации будет осуществлен комплекс педагогических условий: мониторинг уровня взаимодействия с семьей; реализация технологии, суть которой заключается в интерактивном взаи-

модействии с семьей в образовательном процессе дошкольной образовательной организации; система работы по взаимодействию с семьей.

Выявленные противоречия определили следующие задачи: изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу; определить сущность понятий «интерактивность», «интерактивное взаимодействие с семьей в дошкольной образовательной организации»; выявить возможности интерактивного взаимодействия с семьей в образовательном процессе дошкольной образовательной организации; на основе полученных данных разработать технологию интерактивного взаимодействия с семьей в образовательном процессе дошкольной образовательной организации; разработать систему интерактивного взаимодействия с семьей в образовательном процессе дошкольной образовательной организации на основе апробации технологии, проанализировать полученные результаты.

С целью изучения возможности использования интерактивных технологий на степень активности взаимодействия с семьей в образовательном процессе дошкольной образовательной организации было проведено экспериментальное исследование, которое проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Красносельский детский сад «Рябинушка». В исследовании принимали участие 100 родителей, 14 воспитателей, администрация и специалисты.

Для экспериментального исследования мы проанализировали годовой план, перспективный план работы с родителями и выяснили, что дошкольная образовательная организация ведет систематическую и планомерную работу с родителями, один раз в четыре месяца проводятся групповые родительские собрания, 3-4 раза в год проводятся общие родительские собрания, также проводятся анкетирования, развлечения, консультации, семинары-практикумы, с целью повышения педагогической культуры родителей.

Был проведен констатирующий эксперимент с целью изучения семей, их потребностей, с использованием следующих методов: сбор и анализ сведений о родителях и детях, беседы, анкетирование, опрос. Было выявлено, что 75% родителей осведомлены о работе дошкольной образовательной организации, недостаточно информированы о жизни ребенка в детском саду – 25%. Большинство родителей удовлетворены работой детского сада, получают необходимую информацию о целях и задачах в области воспитания и обучения, о режиме работы, о питании – 78%; не удовлетворены – 15%, не ответили – 7%. Регулярно участвуют в совместных мероприятиях с участием детей, родителей и педагогов – 30%, считают себя грамотными воспитателями своего ребенка, понимают его – 70%. На вопросы об источнике получаемой педагогической информации: 55% – через средства массовой информации (интернет, журналы, телевидение), 22% – опираются на жизненный опыт и интуицию, 14% обращаются за консультацией к воспитателям, 9% – не ответили. Обработка данных позволила получить, что формы и методы работы с родителями, применяемые ранее оказались недостаточно эффективными, не позволяющими родителям занять активную позицию в образовательном процессе дошкольной образовательной организации.

Работа с семьями воспитанников должна учитывать эффективные и современные подходы к этой проблеме. Самыми удачными оказались: интерактивные технологии, цель – расширение круга интересов родителей и активизация позиции семьи в процессе взаимодействия с детским садом и метод проектов, цель – объединение усилий образовательной организации и семьи в образовательном процессе детского сада [2].

На основе данного диагностирования нами сделаны выводы: исходный уровень взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей не достаточен. В основном взаимодействие семьи и дошкольной образовательной организации на среднем уровне. Из разнообразных форм взаимодействия с дошкольной образовательной организацией родительские собрания как одна из основных традиционных форм педагогического просвещения родителей не пользуется достаточной популярностью. Посещаемость и эффективность собраний низкая. Относительно низкие результаты по вопросам, связанным с участием семьи в образовательном процессе дошкольной образовательной организации, видимо, это связано с малой осведомленностью родителей о совместных мероприятиях, проводимых в дошкольной образовательной организации, с недостаточным уровнем мотивации родителей и педагогов к расширению форм взаимодействия, недостаточно продумана работа педагогов детского сада, родители не всегда понимают суть сказанного педагогом.

Проведенное исследование, дало нам возможность определить пути и средства вовлечения родителей в образовательный процесс дошкольной образовательной организации. С этой целью был проведен формирующий этап эксперимента, используя интерактивную форму взаимодействия с семьей в образовательном процессе дошкольной образовательной организации. Интерактивная форма взаимодействия с семьями воспитанников, предполагает не только обмен информацией между сторонами, но и практическое сотрудничество, установление личных контактов между всеми субъектами взаи-

модействия образовательного процесса дошкольной образовательной организации.

Целью следующего этапа стало внедрение интернет – представительства дошкольной образовательной организации как формы взаимодействия с родителями. На данном этапе появилась задача овладения педагогами интерактивными методами и технологиями взаимодействия. В интернет-представительстве, т.е. на сайте дошкольной образовательной организации, разместили сведения об образовательной организации, истории ее создания, нормативных документах, режиме дня в разных возрастных группах, о педагогах, о программе воспитания и обучения детей, новости дня. Благодаря сайту появилась возможность проводить анкетирование, голосование родителей, консультации для родителей, конкурсы детских рисунков, детско-родительских поделок и создание проектов с участием детей, педагогов и родителей. Дети и родители не просто отыскивали интересную информацию, а в ходе этой деятельности узнавали что-то новое и делились своими знаниями и впечатлениями с педагогами и другими семьями. Возникла необходимость создания отдельных интернет – страничек для каждой возрастной группы, которые постоянно обновляются. Педагоги совместно с родителями разрабатывали оформление и наполнение интернет – страничек. Результатом работы явилось то, что родители стали активно участвовать в жизни дошкольной образовательной организации, включились в создание совместных проектов. Проектная деятельность и интерактивное взаимодействие способствовали возникновению атмосферы заинтересованности детей, родителей, педагогов. Всё это стало основой взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, которое в конечном итоге привело к обогащению детей знаниями.

Таким образом, проведённая работа на формирующем этапе эксперимента, была системной, последовательной и дала свои результаты, которые отражены в контрольном этапе эксперимента, где мы и провели те же диагностические методики, что и в констатирующем этапе эксперимента. После проведения формирующего эксперимента было проведено контрольное обследование уровня взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей. Полученные данные показали, что большинство родителей начали целенаправленно заниматься проблемами воспитания детей, посещают интерактивные консультации педагогов (87%), их заинтересовала жизнедеятельность дошкольной образовательной организации (98%). Регулярно стали активно участвовать в совместных мероприятиях с участием детей, родителей и педагогов. Удовлетворенность работой детского сада повысилась, получают необходимую информацию о целях и задачах в области воспитания и обучения, о режиме работы, о питании – 98%; не удовлетворены – 2%.

По данным контрольного этапа эксперимента, можно сделать вывод, что уровень взаимодействия между педагогами и родителями в образовательном процессе дошкольной образовательной организации значительно повысился, чему способствовала проведенная нами экспериментальная работа и позволила добиться хороших результатов. Проведенный педагогический эксперимент дал положительные результаты. Взаимодействие с семьей в образовательном процессе дошкольной образовательной организации стало более эффективнее при использовании интерактивных технологий.

Таким образом, интерактивное взаимодействие семьи и педагогов в образовательном процессе подтверждает свою эффективность. Родители стали более смелее и инициативнее, стали проявлять творчество, выдумку, фантазию в целях претворения новых идей в жизнь. Педагоги стали теснее и ближе общаться со всеми родителями, а не только с активистами, привлекая их к групповым мероприятиям. Родителям становится интересно участвовать в жизни дошкольной образовательной организации.

Список литературы.

- 1) Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации [http://www. consultant.ru/ document/cons](http://www.consultant.ru/document/cons) КонсультантПлюс. 1992-2014.
- 2) Куликова Л.Н. Интерактивные методы в образовании: личностносозидающие смыслы. Хабаровск. 2002.
- 3) Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание М.: Академия. 1999.
- 4) Микляева Н.В. Интерактивная педагогика в детском саду М.: Сфера. 2012.
- 5) Микляева Н.В., Лагутина Н.Ф. Содружество детей и взрослых: методический комплекс для детского сада. М.: Сфера. 2013.
- 6) Цветкова Т.В. Социальное партнерство детского сада с родителями. М.: Сфера. 2013.

ИЗУЧЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ЛИЦ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Осипова А.А.

Научный руководитель – ст. преп. Твардовская А.А.

Актуальность нашего исследования связана с тем, что количество детей с легкой степенью умственной отсталостью увеличивается, дети растут, и контакт с обществом неизбежен, в зависимости от особенностей взаимодействия с людьми определяется успешность процесса социализации.

Целью нашего исследования выступило изучение особенностей межличностных отношений умственно отсталых детей.

Переход к подростковому возрасту характеризуется рядом важнейших изменений, происходящих во всех сферах развития ребенка. Особое значение на данном возрастном этапе развития приобретает сфера общения и эмоциональных контактов. На первый план выдвигается общение со сверстниками.

Ребёнок с нарушениями интеллекта имеет те же проблемы в процессе формирования отношений, что и нормально развивающийся ребёнок. Но нельзя не учитывать индивидуальные особенности таких детей, поэтому необходимо найти к ним индивидуальный подход.

После относительно спокойного младшего школьного возраста подростковый кажется бурным и сложным. Развитие на этом этапе идет быстрыми темпами, особенно много изменений наблюдается в плане формирования личности. И, пожалуй, главная особенность подростка – личностная нестабильность. Противоположные черты, стремления, тенденции сосуществуют и борются друг с другом, определяя противоречивость характера и поведения взрослеющего ребенка.

Общение пронизывает всю жизнь подростков, накладывая отпечаток и на учение, и на занятия, не связанные с учебной, и на отношения с родителями. Отечественный психолог Д.Б. Эльконин выявил, что психологический облик подростка определяется тем, в какую ведущую деятельность включает их взрослое сообщество. Той точкой опоры, обнаружение которой приводит к перевороту всего внутреннего мира подростка, является, по мысли Д.Б. Эльконина, ориентировка на себя как основное условие решения всех жизненных задач, в том числе и задач из школьных учебников. При решении задач человек в возрасте 11-12 лет в первую очередь выделяет важнейшие из всех условий связанных с построением отношений с другими людьми.

Открытая и исследованная в младшем школьном возрасте ситуация всеобщего равенства перед общими законами математики, гармонии, орфографии, развившаяся за годы начального обучения способность усваивать принципы, образцы, эталоны действия взрослых имеют тенденцию распространяться за рамки школьных предметов. Самая доступная для детей область приложения их новых способностей – это их собственная практика взаимоотношений с другими людьми [1].

В клиническом исследовании Д.Б. Эльконину и его сотрудникам удалось показать, что именно в начале подросткового возраста деятельность общения, сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми (поиски друзей, конфликты, выяснение отношений, смена компании) выделяется в относительно самостоятельную область жизни. Подростку удается вернуть новую ведущую деятельность – интимно-личностное общение, предметом которой являются способы построения человеческих отношений в любой совместной деятельности.

Умение адекватно строить интимно-личностное общение зависит, прежде всего, от развития социального интеллекта подростка. Социальным интеллектом называется тот «инструмент» психики, который обеспечивает человеку ориентацию в социальной действительности. По мере развития социального интеллекта ориентация на внешние, несущественные, чисто поведенческие характеристики поступков сменяется ориентацией на внутренние, не всегда осознаваемые мотивы поступков [3].

Говоря о развитии личности умственно отсталого ребенка, нужно отметить, что оно при всем его своеобразии, по мнению ученых, подчиняется тем же общим законам, что и развитие личности нормального ребенка.

Ряд особенностей умственно отсталых детей обуславливается нарушением развития психических функций. И эти особенности, в свою очередь, обуславливают известную инертность, вялость, снижение активности, работоспособности. У некоторых умственно отсталых детей обнаруживается замкнутость и неконтактность. Все это накладывает своеобразный отпечаток на структуру их личности. При этом необходимо помнить, что основные компоненты структуры личности умственно отсталых детей те же, что и у их нормальных сверстников [2].

Направленность личности умственно отсталых детей включает мотивы, потребности и интересы. Следует отметить, что из-за недоразвития интеллекта их потребности бедны и слабо регулируются сознанием. Недоразвитие высших культурных потребностей обуславливает своеобразие интересов и мотивационной сферы.

Дети с нарушениями интеллекта имеют те же проблемы, направленности в межличностных отношениях, что и нормально развивающиеся дети. Подростки с нарушениями имеют свои особенности в развитии психических функций, что сказывается и на формировании межличностных отношений. Поэтому к таким детям необходимо найти индивидуальный подход [4].

Исследование межличностных отношений проводилось СКШ 8 вида № 61 Московского района в г. Казань методом социометрии.

В результате нашего исследования стало ясно, что абсолютно все дети, как в любом коллективе, стремятся к общению с лидерами класса, это вполне естественно. И не просто к формальному общению, а к приятельскому, доверительному контакту, некоторые даже пытаются занять место рядом с лидером или собственно его место.

В целом класс достаточно сплоченный, несмотря на «разношерстность» членов коллектива, дети стараются найти общий язык со всеми и никого не оставлять в стороне.

Популярность тех или иных учеников в классе объясняется рядом обстоятельств. Так, «звезда» умеет устанавливать контакт с одноклассниками. Популярные часто общительны, хорошо учатся. Они понимают и оценивают состояние своих товарищей по классу, помогают им, входят в их положение.

В отдельных же случаях среди школьников популярными оказываются ученики с сомнительным поведением и личностными качествами, не отвечающими высокими нормами морали.

Причин непопулярности также может быть немало. В одних случаях это безразличие к собственной учебе и успеваемости своих одноклассников. В других – бездеятельность, вялость, пренебрежительное отношение к мнению своих товарищей, что отталкивает от них большинство учащихся.

Формирование коллектива у детей с нарушениями интеллекта так же имеет свои особенности. При изучении межличностных отношений умственно отсталых школьников удалось обнаружить следующие особенности. Во-первых, не всегда удается распознать неофициальных лидеров. И если в массовой школе довольно часто возможно совмещение в одном лице официального и неофициального лидера, то это не всегда удается в школе вспомогательной, так как на систему межличностных отношений влияет дефект умственного развития учеников вспомогательной школы. Так, например, нельзя сделать официальным лидером ребенка с текущей эпилепсией ввиду его возможной мстительности и агрессивности. Во-вторых, у умственно отсталых школьников имеются связанные с дефектом сложные индивидуальные проявления: неконтактность, сниженная потребность в общении, грубое нарушение эмоциональной сферы.

Несомненно, что в специальной коррекционной школе среди детей существуют разнообразные конфликты, как и у нормально развивающихся детей. У старших школьников можно отметить более стабильные отношения, это связано с тем, что подростковый возраст подходит к концу, и дети имеют уже некий сформировавшиеся навыки общения.

Не стоит забывать, что дети учатся в одной школе с такими же ребятами и схожими нарушениями и потому им легче общаться и заводить друзей, чем со своими нормально развивающимися сверстниками. Именно в школе интересующие нас дети заводят друзей.

Стоит отметить, что именно в детских коллективах специальной коррекционной школы ребята более мягки и дружелюбны в своих классах. Количество детей в классах много меньше, чем в классах общеобразовательной школы и потому у первых коллектив более тесен и сплочён. Педагоги имеют больше возможностей обращать внимание на межличностные отношения детского коллектива т.к. тех, кто входит в этот коллектив не так уж и много.

Межличностные отношения играют очень важную роль в развитии и становлении личности подростка. Всевозможные ситуации, конфликты оказывают влияние на состояние подростка и тяжело им переживаются. Отношения со сверстниками являются основой его интересов. И именно на эту деятельность направлено всё внимание детей подросткового возраста.

В ходе работы стало ясно, что межличностные отношения у подростков с нарушениями интеллекта формируются поэтапно, с более медленной скоростью в отличие от нормально развивающихся подростков. Их интересы и стремления имеют сходства, они так же переживают и чувствуют резонанс коллектива.

К работе по формированию межличностных отношений необходимо относиться со всей серьезностью. Деятельность педагога направленная на формирование коммуникативных качеств должна занимать достаточно времени. И эта работа не может быть законченной, она постоянно требует внимания.

Список литературы.

- 1) Варламова Л.Я. Школьная адаптация подростков. Волгоград: ВолГУ. 2001. 43 с.
- 2) Гайдукевич С.Е. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации // Пособие для педагогов и родителей. Минск: БГПУ им. М.Танка. 2008. 171с.
- 3) Кулагина И.Ю. Возрастная психология. М.: ТЦ Сфера. 2003. 147 с.
- 4) Шипицына Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Речь. 2005. 95 с.

ПРОФИЛЯ: КАДЕТОВ МЧС РОССИИ И УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАССА

Платонова Е.Н.

Научный руководитель – ст.преп. Гурьянова О.А.

Для выпускника школы важно сознание того, что стать успешным человеком в условиях рынка сможет тот, кто имеет хорошую профессиональную подготовку, владеет умениями и навыками общения, обладает способностью адаптироваться к новым условиям труда, быть конкурентоспособным, мобильным.

В теоретическом аспекте проблема профессионального самоопределения – это одна из ключевых проблем психологии профессионального становления личности, в которой профессиональное самоопределение рассматривается, с одной стороны, как наиболее значимый компонент профессионального развития человека, с другой – как критерий одного из этапов этого процесса.

Главная цель профессионального самоопределения заключается в постепенном формировании у школьника внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития (профессионального, жизненного и личностного), готовности рассматривать себя развивающимся во времени и самостоятельно находить личностно-значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности.

Результатом процесса профессионального самоопределения в старшем школьном возрасте является выбор будущей профессии.

Существующие кадетские классы подготовки кадетов пожарных – спасателей МЧС в Республике Татарстан, проходят обучение по программе подготовки кадетов – спасателей МЧС по аварийно-спасательному делу. Особенностью данной программы является выделение более 70% учебного времени в практическую часть. Став кадетами МЧС, школьники получают возможность освоить навыки в теории и на практике по специализированным предметам, которые помогут им правильно ориентироваться при чрезвычайной ситуации. Юноши и девушки, изучившие навыки работы пожарного и освоившие алгоритмы действий в чрезвычайных ситуациях, становятся надежным резервом МЧС России в деле спасения и помощи людям.

Начиная с 1997 г. на базе средней школы № 67 Кировского района г. Казани действует профильный класс Государственной противопожарной службы. За это время, специализированное обучение прошли более 300 школьников. Больше половины из них продолжили учебу в специализированных высших учебных заведениях МЧС России, а затем трудоустраиваются в пожарных и спасательных подразделениях в структуре МЧС.

Экспериментальная работа проводилась на базе средней школы № 67 Кировского района г. Казани. Участниками исследования являлись учащиеся 11 класса, в количестве 50 человек (25 учащихся общеобразовательного класса и 25 учащихся кадетского класса МЧС России).

На основе выше изложенного сформулируем *цель исследования* – провести сравнительное исследование профессионального самоопределения учащихся школьных классов разного профиля: кадетов МЧС России и учащихся общеобразовательного класса.

Объект исследования: особенности профессионального самоопределения у учащихся кадетского класса МЧС.

Предмет исследования: взаимосвязь профессионального самоопределения и тревожности у учащихся кадетского класса МЧС.

Гипотеза исследования:

1. Показатель тревожности у учащихся кадетского класса МЧС взаимосвязан с показателем профессионального самоопределения, так как в процессе профильной подготовки лучше осознают особенности профессиональной деятельности.

2. У учащихся кадетского класса МЧС уровень тревожности (реактивная и личностная) выше, чем у учащихся общеобразовательного класса.

Сформулированные цель и гипотеза исследования определяют его задачи, которые необходимо решить для достижения поставленной цели:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы по проблемам профессионального самоопределения учащихся, особенностей профильной подготовки кадетов МЧС;

2. Изучить особенности профессионального самоопределения и тревожности у учащихся кадетского класса МЧС и учащихся общеобразовательного класса.

3. Выявить взаимосвязь между показателями профессионального самоопределения и тревожности учащихся кадетского класса МЧС и учащихся общеобразовательного класса.

В ходе рассмотрения вопроса о профессиональном самоопределении учащихся различного профиля обучения мы выяснили следующее:

1. Проведенный анализ литературы, который показал, что важным показателем профессионального самоопределения является показатель самоактуализации личности. В психологической литературе принято определять профессиональное самоопределение либо как акт, момент выбора профессии, либо как длительный процесс, занимающий большую часть жизни индивида. Процесс профессионального самоопределения включает развитие самосознания, формирование системы ценностных ориентации, моделирование своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала. В связи с этим нами были подобраны методики, направленные на изучение ценностей и интересов в профессиональном самоопределении у учащихся: Опросник профессиональных предпочтений" (модификация теста Голланда), тест самоактуализации личности (САТ), методике тревожности Спилбергера – Ханина и методика ценностных ориентаций «Якоря-карьеру».

2. Обучение в профильном классе для учащихся – кадетов МЧС дает толчок для развития некоторых важных характеристик самоактуализации. Сравнивая учащихся образовательного класса и учащихся кадетского класса МЧС следует отметить что для вторых характерны высокие значения полученные по шкалам: гибкости, самопринятия и контактности. Это свидетельствует о том, что учащиеся кадетского класса МЧС в полной мере осознают выбор будущей профессии, связывают свою жизнь со спасением и помощью людям. Способность учащихся к быстрому установлению глубоких контактов с людьми, принятия себя и способность быстро реагировать на изменяющиеся аспекты ситуации.

3. Взаимосвязь между показателями реактивной и личностной тревожности не обнаружено. У учащихся общеобразовательного класса тревожность влияет на профессиональное самоопределение. Поскольку это связано с тем, что учащиеся не определились с профессиональным выбором.

4. Уровень реактивной и личностной тревожности у учащихся кадетского класса МЧС выше, чем у учащихся общеобразовательного класса. Это свидетельствует о том, что данная профессия опасная и требует доверительного сотрудничества – неправильное решение или поведение может поставить под угрозу здоровье, жизнь или имущество самого спасателя, или же здоровье, жизнь или имущество других людей. Работа пожарных связана со значительным физическим и нервно-психическим напряжением, вызванным высокой степенью личного риска, ответственностью за людей и сохранность материальных ценностей, с необходимостью принятия решения в условиях дефицита времени.

5. Учащиеся общеобразовательного класса в своей профессиональной деятельности ориентированы на независимость. Главное в работе – это свобода. Учащиеся кадетского класса МЧС в своей профессиональной деятельности обязаны подчиняться уставам и приказам.

6. Учащихся кадетского класса МЧС ориентированы на профессию пожарный-спасатель. Выбранный профиль обучения учащимся подходит. Данная группа испытуемых предрасположена к конвенциональному типу. Выявлены связи с показателями гибкости, самопринятия и контактности.

Это свидетельствует о том, что учащиеся гуманны, чувствительны, способны к сопереживанию, умению понять эмоциональное состояние других людей, так же испытуемые быстро ориентируются в сложной обстановке, что тоже является важным для будущей профессии пожарного-спасателя.

На основании проведенного исследования мы представляем положения, которые могут быть использованы как рекомендации специалистам, занимающихся профессиональным самоопределением учащихся различного профиля обучения.

Так, для учащихся-кадетов класса МЧС необходима плановая систематическая работа классного руководителя и психолога по профессиональной ориентации учащихся на протяжении всего обучения учащихся в школе.

Необходимо проведение мероприятий по снижению уровня личностной тревожности. Можно использовать следующие методы: тренинги по развитию уверенности в себе, элементы арт-терапии, релаксация.

Проведение мероприятий по развитию эмоциональной сферы. Можно использовать тренинг по развитию эмоциональной компетентности. Основная цель которого – развить способность воспринимать и чувствовать эмоции (как свои собственные, так и другого человека); способность понимать, что выражает та или иная эмоция; способность управлять эмоциями (своими и других людей).

Процесс обучения в профильных классах должен состоять из постановки перед учащимися каких-то проблем, задач, из свободного обсуждения, анализа этих проблем, из коллективной разработки плана решения проблемы, преодоления трудностей, возникающих при этом, и осуществления намеченного плана, из обсуждения полученных результатов и перехода к следующей проблеме, вытекающей из разрешённой. Обучение должно вестись так, чтобы перед учащимися всё время стояли какие-то трудности, а их учение было нацелено на преодоление этих трудностей. В процессе преодоления трудностей учащиеся будут по-настоящему овладевать знаниями, умениями, у них будут развиваться умственные способности, они лучше смогут адаптироваться в сложных реалиях жизни, научатся регулировать своё поведение, общение станет более продуктивным и насыщенным, а, следовательно, и уровень тревожности будет находиться на оптимальном уровне.

Для благоприятного развития старшеклассника важно, чтобы он учился не только у педагогов, но и у сверстников в процессе общения, в совместной деятельности. Многие качества личности, такие, как адекватная самооценка, самосознание своих индивидуальных особенностей, умение общаться, адекватно относиться к сложившейся ситуации, правильно учиться, формируются главным образом в межличностном взаимодействии сверстников. Задача взрослых, учитывая индивидуальные и социально-психологические особенности личности каждого старшеклассника, создать благоприятные условия для общения и обучения, помочь им советом, поддержать в трудной ситуации.

Список литературы.

- 1) Иванова Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. М. 1995. 208 с.
- 2) Йовайша Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников. М. 1999. 164 с.
- 3) Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях. М.: Академия. 2005. 288 с.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ОБСЛЕДОВАНИЯ И КОРРЕКЦИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Рашитова Р.Р.

Научный руководитель – доц. Нигматуллина И.А.

Количество детей с нарушениями устной и письменной речи увеличивается год от года. Это подтверждают данные статистики, проведенные нейропсихологами в МГУ. Трудности овладения грамотной письменной речью с возрастом только усугубляются, правила орфографии с каждым годом кажутся ученику все сложнее и недоступнее. Педагоги и родители, сталкиваясь с безграмотным школьником, обычно обвиняют того в лени и нежелании учиться. Однако, согласно данным Т.В. Ахутиной, Л.С. Цветковой, Л.В. Семенович, ребенок с сохранным слухом, зрением и интеллектом может писать неграмотно из-за незрелости различных отделов головного мозга вследствие нарушения любого из функциональных компонентов письма: операций по переработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации; серийной организации движений и речи, программирования и контроля деятельности, избирательной активации.

А.Р. Лурия связывает процесс письма с функционированием различных отделов мозга и условно делит их на 3 функциональных блока.

Если недостаточно развит **первый энергетический блок**, то ребенок быстро утомляется. К концу письменных работ увеличивается количество ошибок, и они становятся более грубыми. Это часто расценивается учителем как интеллектуальная несостоятельность. На самом деле такие дети могут быть очень смысленными и сообразительными, просто их энергетического ресурса хватает ненадолго. На уроке они зевают, быстро перестают воспринимать информацию, начинают вертеться, ронять карандаши и ручки, «строить рожи» и мешать другим.

Второй блок – блок приема, переработки и хранения информации.

На особенности письма у школьников с нарушениями переработки информации по левополушарному типу указывают Л.С. Цветкова, Т.В. Ахутина, Л.В. Семенович. Преобладающими ошибками на письме являются смешения букв, обозначающих сходные по акустико-артикуляционным признакам звуки: парные звонкие и глухие, мягкие и твердые согласные, свистящие и шипящие, аффрикаты и их компоненты. В основе таких ошибок лежит недостаточная сформированность фонематического восприятия.

А.В. Семенович обращает внимание на наличие у школьников ошибок обозначения границ слов, обусловленных недостаточностью переработки слухоречевой информации. Левополушарные гностические нарушения сказываются на состоянии всех компонентов устной речи. Н.Н. Полонская подчеркивает наличие дефектов звукопроизношения и искажений звуко-слоговой структуры сложных слов. Исследованиями Т.В. Ахутиной показано, что лексические нарушения учащихся этой группы выражаются в бедности словарного запаса.

Специфические ошибки письма при правополушарных гностических трудностях, как правило, указывают на их разнообразие. Выделяют ошибки, связанные с трудностями переработки зрительно-пространственной информации: смешения зрительно похожих и близких по написанию букв: т-п, х-ж; устойчивая зеркальность при письме букв З, Е, Э, С; смешения букв: д-б, д-в, к-н. Пространственные нарушения проявляются следующими видами ошибок: нахождение и соблюдение строки, колебания наклона, размера букв, трудности запоминания букв и их искажение. Кроме того недостаточная сформированность второго блока приводит к проблемам с памятью.

При недостаточном развитии **блока программирования, регуляции и контроля деятельности** ученик не соблюдает правила и не может себя контролировать, даже если хочет. Помимо специфических ошибок для письменных работ характерно значительное число орфографических ошибок, что вполне закономерно, так как само по себе орфографическое правило является сложной многоступенчатой программой, реализовать которую учащиеся не могут.

Целый ряд авторов указывает на наличие ошибок по типу инертности. Т.В. Ахутина, Н.К. Корсакова, Ю.В. Балашова, А.В. Семенович относят к ним персеверации элементов букв (и-ш, п-т), букв, слогов, обусловленные невозможностью вовремя остановить начатое движение. Т.В. Ахутина выделяет ошибки, связанные с упрощением двигательной программы – пропуски букв и слогов. В письме под диктовку и даже при списывании у учащихся с регуляторными трудностями имеется большое количество ошибок обозначения границ предложения, а также ошибки обозначения границ слова.

Чтобы выявить нарушения любого из функциональных компонентов письма проводится нейропсихологическое обследование (диагностика).

Нейропсихологическое обследование является объективным способом оценки состояния когнитивных функций. Его проводят в тех случаях, если имеются жалобы когнитивного характера со стороны испытуемого или его родителей, родственников и если у специалиста в процессе общения с испытуемым складывается собственное подозрение на наличие когнитивных нарушений (например, при трудностях сбора жалоб, анамнеза, невыполнении рекомендаций) [6].

Методологической основой нейропсихологического направления исследования дисграфии у детей являются фундаментальные теоретические положения Л.С. Выготского и А.Р. Лурия о системном строении высших психических функций (ВПФ).

В нейропсихологии ВПФ человека рассматриваются как системные образования, состоящие из набора компонентов, каждый из которых опирается на работу определенного участка мозга и вносит в работу системы свой специфический вклад. Отставание в развитии одного из компонентов влечет за собой системные изменения и компенсаторные перестройки (удачные и ложные) в работе всей системы. Такой комплексный характер картины актуального развития психических функций ребенка вызывает потребность синдромного анализа – выявления первичного дефекта, его вторичных следствий и третичных перестроек. Этот принципиальный подход характерен для нейропсихологии как отечественной, так и зарубежной [5].

Принцип синдромного анализа наиболее последовательно реализуется при качественном анализе данных нейропсихологического обследования, разработанном А.Р. Лурия. На его необходимость в

диагностике развития неоднократно указывал Л.С. Выготский в работе «Диагностика развития и педологическая клиника» [3]. Он писал, что обнаруженный факт, например плохое запоминание ряда слов, не должен непосредственно интерпретироваться как нарушение памяти при его толковании в контексте общей структуры дефекта в одном случае может оказаться, что снижение запоминания вызвано недостаточным произвольным вниманием, отсутствием стойкой программы на запоминание, а в другом собственно снижением слухоречевой памяти. В каждом из этих случаев план коррекционной работы должен быть разным.

Ж.М. Глозман в своих трудах отмечает такие *задачи нейропсихологического обследования*, как топическая диагностика поражения или недоразвития мозговых структур, а также дифференциальная ранняя диагностика ряда заболеваний ЦНС, дифференциация органических и психогенных нарушений психического функционирования, его индивидуальных различий. По ее мнению, необходимо описание картины и определение уровня нарушений психических функций, а именно: определение пораженного (несформированного) блока мозга (в понимании термина Лурия), первичного дефекта и его системного влияния; определение причин и профилактика различных форм аномального психического функционирования (дезадаптации, школьной неуспеваемости); оценка динамики состояния психических функций и эффективности различных видов направленного лечебного или коррекционного воздействия (хирургического, фармакологического, психолого-педагогического, психотерапевтического и др.).

В основе нейропсихологического обследования лежат методы нейропсихологической диагностики.

Методы нейропсихологической диагностики – методы с широким набором приемов обследования, с помощью которых можно выделить нейропсихологический фактор, определяющий характер симптомов и синдромов, возникающих в результате мозговой патологии [8]. Они нацелены на изучение структурных компонентов, входящих в состав психических функций, как сложных функциональных систем.

В зависимости от задачи и направленности нейропсихологического обследования, применяемые методы могут быть *стандартизованными* (одни и те же задания для всех испытуемых) или *гибкими* (разные задания, специфичные для каждого испытуемого); могут быть сгруппированы или отбираться «штучно» *для оценки узкоспециализированной функции* и проводиться как индивидуальное обследование; могут быть *количественными* (психометрическими), т.е. сфокусированными на достижении результата (выполнение или невыполнение теста в нормативно заданное время) или *качественными*, ориентированными на процесс и специфические особенности выполнения задания большим, квалификацию ошибок, допущенных при тестировании, и опирающимися на нейропсихологическую теорию [7].

Методы нейропсихологического обследования детей могут быть использованы психологами и логопедами для выявления качественной специфики развития психики у данного ребенка, выявления неравномерности развития психических процессов, определения его сильных и слабых сторон. Нейропсихологическое обследование особенно необходимо в случае, если перед психологом и учителем-логопедом стоит задача коррекционно-развивающего обучения, поскольку именно нейропсихологический подход позволяет выяснить механизмы трудностей обучения и на этой основе разработать программу помощи.

Коррекционно-развивающая работа, имеющая нейропсихологическую направленность, направлена на нацеленное формирование базовых основ, предпосылок познавательных функций, на развитие и коррекцию познавательных функций и входящих в нее компонентов, а также на развитие и восстановление межполушарных взаимодействий. Известно, что сенсомоторный уровень является базальным для дальнейшего развития ВПФ. Поэтому именно на этом и следует строить коррекционно-развивающий процесс. Предпочтение отдается двигательным методам, так как актуализация любых телесных навыков предполагает востребованность таких психических функций как эмоции, память, восприятие, процесс саморегуляции и речь [9].

Психологическое коррекционно-развивающее занятие включает следующие виды упражнений: растяжки, дыхательные, глазо двигательные, телесные перекрестные упражнения, упражнения для развития мелкой моторики рук, релаксационные упражнения, развитие коммуникативной и когнитивной сферы, упражнения с правилами.

Так, к примеру, упражнение «Растяжки» нормализует гипертонус и гипотонус мышц. Оптимизация тонуса является одной из самых важных задач нейропсихологической коррекции. Проводят упражнение в самом начале занятия для того, чтобы дать почувствовать ребёнку его собственный

тонус и показать варианты работы с ним на самых наглядных и простых примерах, одновременно обучая приёмам релаксации («Звезда», «Бабочка»).

Дыхательные упражнения улучшают ритмику организма, развивают контроль и произвольность. Эффективным приёмом является подключение к дыхательным упражнениям визуальной и сенсорной системы («Шарик», «Ветер»). Глазодвигательные упражнения позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие. Однонаправленные и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетизацию организма («Слоник», «Знак бесконечности»).

Для стимуляции интеллектуального развития возможно применение кинезеологических упражнений [2]. Движения всего тела и пальцев или телесные упражнения («Велосипед», «Лодочка») развивают межполушарные взаимодействия, снимаются синкенезии и мышечные зажимы.

Коммуникативные упражнения бывают трёх типов. Индивидуальные упражнения направлены на восстановление и дальнейшее углубление контакта с собственным телом, невербальное выражение, состояние и отношение («Маска»). Парные упражнения способствуют «открытости» по отношению к партнёру, т.е. способности чувствовать, понимать и принимать его («Точка равновесия»). Групповые упражнения дают ребёнку навыки взаимодействия в коллективе через организацию совместной деятельности («Костёр»).

Упражнения по визуализации способствуют воссозданию зрительных, слуховых, осязательных, обонятельных и других образов. Некоторые упражнения выполняются с закрытыми глазами («Чаша доброты», «Шумящие коробочки», «Послушай тишину»). Упражнения для релаксации способствуют расслаблению, самонаблюдению, воспоминаниям событий и ощущений и являются единым коррекционным процессом («Ковёр-самолёт», «Парусник»).

Развивая моторику, логопед создает предпосылки для становления многих психических процессов. Работы В.М. Бехтерева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Н.С. Лейтеса, П.Н. Анохина, И.М. Сеченова доказали влияние манипуляций рук на функции высшей нервной деятельности, развитие речи. Следовательно, развивающая работа должна быть направлена от движения к мышлению, а не наоборот. На двигательной активности построены все нейропсихологические коррекционно-развивающие и формирующие программы [9]. Вот почему следует помнить, что неподвижный ребёнок не обучается!

Описанный метод (приёмы, упражнения, игры) нейропсихологической коррекции выполняет комплексную функцию в развитии ребёнка. Он не только повышает энергетический уровень, но и обогащает знание ребёнка о собственном теле, развивает внимание, интеллект, память, произвольность, музыкально-ритмические способности, успокаивает и уравнивает психику, а также улучшает речевые навыки у детей.

За последние годы система методов нейропсихологического исследования обогатилась новыми разработками, предполагающими как усовершенствование уже известных приемов, так и введение в практику новых измерительных процедур. Были разработаны количественные критерии выполнения проб, учитывающие принципы стандартизации исследований и сравнимость полученных результатов, введены диагностические коэффициенты и возрастные нормы, обоснованы методологические принципы, способствующие разработке новых инструментов исследования, в том числе и специальной экспериментальной аппаратуры (Вассерман, Дорофеева, Меерсон, Глозман).

Таким образом, современная психология и нейропсихология в последние годы активно занимаются изучением проблем диагностической, профилактической и коррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии и трудности в обучении.

Список литературы.

- 1) Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // М. 2001.
- 2) Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход // П. 2008.
- 3) Ахутина Т.В., Иншакова О.Б.. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. М. 2013.
- 4) Захаров В.В. Нейропсихологические тесты. Необходимость и возможность применения. <http://medi.ru/doc>
- 5) Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М.: Изд-во МГУ. 1973.
- 6) Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. М.: Изд-во «Институт практической психологии». 1996.
- 7) Медицинский портал. Методы нейропсихологического исследования. <http://www.eurolab.ua/>. 2013.

- 8) Метёлкина Т.А. учитель-логопед МОУ СОШ № 4 г. Астрахани. Использование нейропсихологических методов и приёмов в практике логопеда. 2014.
- 9) Низамова Ирина Юрьевна, педагог-психолог, Алексеева Ирина Николаевна, учитель-логопед / Доклад "Использование методов и приемов нейропсихологии в развитии проблемного ребенка в условиях общеобразовательной школы". 2015.

ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Рахматуллина Ф.Ф.

Научные руководители – проф. Хузиахметов А.Н., доц. Габдрахманова Р.Г.

Сложившаяся в обществе ситуация, связанная с проведением глубоких политико-правовых и социально-экономических преобразований, характеризуется тем, что сегодня мы находимся на новом этапе воспитательного процесса, в новой воспитательной парадигме. Возникают проблемы в связи со сложившимися реалиями в обществе.

Поэтому важно сформировать новый образ государственно-патриотической идеологии, адекватно отражающей потребности сегодняшнего дня и, перспективы исторического развития России, раскрыть механизмы и приоритетные направления ее воздействия на укрепление духовного потенциала населения Российской Федерации.

Для педагогики военно-патриотического воспитания важны идеи о сущности и взаимосвязи таких категорий как «патриотическое», «оборонное», «военное», с учетом того, что эти категории на различных этапах развития общества наполнялись разным содержанием.

Анализ литературных источников показывает, что патриотическое и военное воспитание были составными элементами всех воспитательных систем. Уже в условиях родовой общины, особенно, когда она стала «самоуправляющейся», «вооруженной организацией», появились зачатки военного воспитания. Но, если в общине военное воспитание осуществлялось в интересах всех ее членов, то уже в рабовладельческом обществе военно-патриотическое воспитание было привилегией рабовладельцев. Оно носило ярко выраженный классовый характер, способствовало укреплению классовой солидарности господствующей верхушки рабовладельческого общества, а главная цель воспитания заключалась в формировании у молодежи беспрекословного послушания, выносливости в вооружения наукой побеждать. Феодалный строй характеризуется внеэкономическим принуждением, покоится на «власти меча», поэтому задача воспитания сыновей рыцарей заключалась в выработке военно-физических навыков и умений. Что касается детей простого народа, то они воспитывались в духе повиновения и готовности поддерживать территориальные притязания. Вслед за рыцарями необходимость военно-физического воспитания стала признавать и церковь.

Что касается подлинных героико-патриотических устремлений, то они были присущи, прежде всего, народным массам, что находило отражение и в воспитании подрастающего поколения. Например, в России вопросы воспитания любви к Родине, готовности к ее защите с древнейших времен занимали важное место в духовной жизни народа, в том числе и в педагогике. Это объясняется историческими судьбами народов России, не раз отстаивавших в героической борьбе свою независимость.

Изменилось ли содержание понятия патриотизма на современном этапе. Видимо можно говорить о некоторых частностях, связанных с изменением условий жизни общества. Если же говорить о фундаментальных основах патриотического воспитания и Российского государственного патриотизма, то мы бы сформулировали это так: патриотизм – это любовь и верность России, ее историческим, национальным, культурным и духовным ценностям, глубокое понимание интересов российского государства, личной ответственности за его укрепление и вооруженную защиту, обеспечение суверенности и целостности Российского государства. Против подобного подхода возражать трудно, но порассуждать можно.

Патриотизм, на наш взгляд, явление историческое и можно с уверенностью сказать, что фундаментальные основания для этого понятия существуют в каждой стране. Из глубокой истории мы знаем, если слабеет любовь в народе к своему Отечеству, государство слабеет, а порой и разваливается; усиливается народная любовь – страна становится могущественнее.

Уместно вспомнить чужой пример. Когда США потерпели неудачу во Вьетнамской войне, они оказались в состоянии морального и политического кризиса. Высшее руководство страны, в том числе и Президент, обратились к патриотическим чувствам американцев. Были приняты многочислен-

ные программы, вложены большие средства в модернизацию армии, оснащение ее новейшей техникой, привлечены лучшие пропагандистские силы, кино, телевидение, литература, чтобы показать армейскую службу с привлекательной стороны, вызвать у молодых американцев желание стать военным, поднять престиж армии. Государство помогло ветеранам Вьетнамской войны, оказало им психологическую помощь.

У нас же в это время начался обратный процесс. Сначала в деле патриотического воспитания стали появляться элементы формализма, позже был взят курс на свертывание патриотического воспитания вообще и военно-патриотического в частности.

Каким должно быть патриотическое воспитание: военным, героическим или гражданским? Поколение, родившееся в послевоенные годы, прошли через все эти понятия. Когда-то и в голову не могло прийти, что мы будем избегать употребление понятия – «военно-патриотическое воспитание». Оказывается, по мнению нынешних идеологов, это делается, чтобы уберечь общество от милитаризации. Получилось же так, что вначале убрали понятие, а потом и изменили всю систему воспитания. Объективная реальность говорит о том, что в истории развития цивилизации есть вещи от решения, которых не удавалось, и в обозримом будущем, не удастся уйти не одному обществу. Среди них проблемы войны, вооруженных конфликтов, терроризма. Выходит, что пока будет существовать их опасность, нельзя изолировать молодежь от военно-патриотического воспитания.

Его сущность составляют взгляды, идеи, теории о ненаступательной направленности военной мощи государства, достаточной для поддержания национальной безопасности. Оборонное сознание формируется и функционирует благодаря наличию в нем, по меньшей мере, двух противоречий, одно из которых состоит в наличии диалектической противоположности. Между двумя компонентами оборонного сознания: военно-патриотическим и мирно-патриотическим. Военно-патриотический – несет в себе активное, действенное сознание, обеспечивающее готовность и стремление к эффективным действиям по защите своего Отечества. Мирно-патриотический – включает в себя не менее активное, но антимилитаристское, неагрессивное оборонительное сознание, обеспечивающее внутреннее сопротивление военной силе, неприятие агрессии. В этом состоит специфичность содержания оборонного сознания, идеи которого формируют наступательное мировоззрение. Однако, для военнослужащих необходима и другая сторона сознания – готовность к отражению агрессии. Оба компонента имеют общее основание: они формируются гражданским сознанием общества.

Делая вывод из обозначенных подходов и представлений, приходится констатировать факт перекоса в сторону преобладания в сознании населения, особенно молодежи, мирно-патриотического компонента. Неоспоримыми фактами этого являются: нежелание молодых людей служить в армии, еще больше – нежелание родителей отпускать своих сыновей выполнять воинский долг. Лишь каждый пятый призывник считает армейскую службу делом государственной важности. Ежегодно наблюдаются случаи уклонения от призыва, многие дезертиры находятся в розыске.

Одна из причин этого заключается в том, что военно-патриотическое воспитание отошло на второй план и ему не уделяется достаточного внимания. В законе «Об образовании» нет определения понятия «военно-патриотическое воспитание», и оно может вестись с согласия родителей или лиц их заменяющих за счет средств, выделяемых Министерством обороны, что практически нереально и невыполнимо. Начальная военная подготовка в средних учебных заведениях заменена на Основы безопасности жизни. Разорвано звено, связывающее учебные заведения с армией. В результате: по данным опроса, проведенного Комитетом по делам молодежи России – только 23% считают себя патриотами, лишь каждый пятый готов встать в солдатский строй и защищать Отечество, каждый второй убежден, что важнее всего материальное благополучие, а Родина подождет. Призывники слабы физически, низок их интеллектуальный уровень, у них наблюдается боязнь идти в армию из-за дедовщины, и они воспринимают военную службу как потерянное время. Практически не выполняются положения «Военной доктрины Российской Федерации» об осуществлении комплекса мер по повышению престижа военной службы, воссоздания и совершенствования военно-патриотического воспитания и допризывной подготовки, формированию морально-психологической готовности к защите Отечества.

Разрушенная воспитательная и образовательная идеология должна быть восстановлена и основываться на духовных, патриотических и культурных традициях.

В основе работы по военно-патриотическому воспитанию стоит проблема отношения общества к человеку. Прошло 70 лет, а страна-победительница не смогла найти и похоронить всех своих солдат, павших на полях сражений или сброшенных на скорую руку во «временные» санитарные захоронения. Только по официальным данным пропавших без вести около 3 миллионов. То, что не сделали однополчане и их сыновья, должны сделать их внуки и правнуки.

Утрата духовных ценностей, связи с историческим прошлым Отечества ведет к бездуховности, моральному разложению, росту преступности среди молодежи. Поэтому альтернативы нет. Необходимо возрождать военно-патриотическое воспитание на всех уровнях нашего общества. И все это делать на законодательной базе, которой на федеральном уровне все еще нет. Но наличие Программы Республики Татарстан на 2000–2006 гг., воля федеральных силовых органов вселяет надежду и определенную уверенность в том, что утраченное будет восстановлено.

К реализации Программы Республики Татарстан привлекаются государственные учреждения, общественные организации, органы образования, здравоохранения, культуры, комитеты по делам молодежи, военные комиссариаты.

Жизнь настоятельно требует восстановления утраченной системы шефских связей с воинскими частями, отдельными кораблями и военными учебными заведениями и эта система постепенно создается. Воссоздание патриотических объединений, проведение дней открытых дверей в училищах и военных университетах, проведение военно-патриотических игр, научно-практических конференций, торжественных проводов в армию и многое другое. Вот неполный перечень духовно-нравственных мероприятий, которые помогут воспитать такие незыблемые для гражданина и воина качества, как патриотизм; гордость за славное прошлое своего народа.

Хорошо по поводу духовности сказал профессор Курашов В.И. в своей книге «Философия и российская ментальность»: «Единство и устойчивость большого государства, такого, например, как Россия, невозможно только на основании государственно-бюрократической надстройки... Большое число людей на большой территории не может удерживаться только властью, но в первую очередь за счет духовного единства. Следовательно, поддержание и раскрытие национальных традиций, формирующих поле духовного единства-взаимопонимания людей, т.е. сообщества людей с близкой ментальностью – принципиальный и основной вопрос национальной безопасности» [1].

Патриотическое воспитание – понятие созидательное и, тем не менее, постоянная проблема педагогики. Каждая историческая ситуация по-своему отражается на патриотическом мировосприятии. Это чувство подвергается серьезным испытаниям. Сегодня воспитание патриотизма не является легкой задачей. Учителям, воспитанным на советском патриотизме, до сих пор приходится обращаться к тому, что было в прошлом. Там не все было плохо. Более того, теория и практика патриотического воспитания молодежи в советское время была продумана, формы и методы отлажены. Патриотизм и любовь к Родине являлись незыблемой ценностью советского общества [2].

Теперь ситуация изменилась. В погоне за свободой слова произошла тотальная деформация в сфере общественной морали. Поэтому в современной России воспитание патриотизма идет в сложных условиях, когда происходящие процессы имеют разноплановый и неоднозначный характер, а их направленность способствует появлению различных, нередко взаимоисключающих взглядов. В результате изменений, связанных с разрушением советского патриотизма и отсутствием необходимых основ для формирования российского патриотизма, он носит в настоящее время неустойчивый, неопределенный, противоречивый характер, соответствующий современным реалиям.

Кризисная ситуация, созданная разрушителями страны, сказалась на формировании негативных тенденций во всех сферах жизни общества. В их усилении значительную роль сыграло отсутствие национальной идеи, преемственности в понимании героических и иных традиций. Резко сменились приоритетные направления в общественном развитии. Создалась необходимость поиска новых форм воспитания, в том числе и патриотического. Теперь необходим адресный подход к молодежи, ибо за год – два патриота не воспитаешь. Нужны новые подходы, нужно новое психологическое влияние на молодежь, новые приемы. Процесс этот длительный. И, тем не менее, сама история России неисчерпаемый клад патриотизма.

Без возрождения в народе любви к Отечеству, стране из пучины кризиса выбраться трудно. Поэтому проблема патриотизма, военно-патриотического воспитания приобретает небывалую остроту, поскольку речь идет о существовании нации и государства.

Тем более, что длительное навязывание обществу мысли об отсутствии внешней угрозы нашему государству привело к значительному ухудшению обороноспособности страны, снижению боеспособности Вооруженных Сил. Ведущие мировые державы, прежде всего Соединенные Штаты, перестали считаться с мнением России и стали диктовать свою волю, в том числе и военную на международной арене.

Понимая, что общество дошло до крайней черты, столкнулось с опасным кризисом в армии, упадком нравственности общество подошло к понятию принятия неотложных мер. И неслучайно в Государственной программе патриотического воспитания граждан Российской Федерации на 2001–2005 гг., утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации 16 февраля 2001 г. № 122,

подчеркивалось, что в современных условиях очевидна неотложность решения на государственном уровне острых проблем воспитания патриотизма как основы консолидации общества и укрепления государства. Программа дала новый импульс целенаправленной работе по патриотическому воспитанию граждан России, способствовала социально-экономическому, духовному и культурному подъему, укреплению государства и его обороноспособности, достижению социальной и экономической стабильности.

Программной цели формирования личности и особенно молодежи, органически соединяющей в себе высокую политическую культуру, знания и умения их применять, трудолюбие, моральную чистоту и физическое совершенство, готовность к защите Родины наиболее полно отвечает комплексный подход к воспитательной работе.

В общем виде идея комплексности в сфере воспитания означает совершенствование всех звеньев воспитательного процесса, достижение на этой основе высоких результатов при рациональной затрате усилий. Комплексное осуществление задач становления личности предполагает наиболее полный учет всей совокупности социально-экономических, культурных, психологических и других факторов, особенностей различных групп молодежи, координации воспитательных усилий семьи, школы, СМИ, общественности, коллективов, как в сфере труда, учебы, так и досуга и быта молодежи.

Список литературы.

- 1) Павлов Б.Ф., Хузиахметов А.Н. Воспитание патриота: учебное пособие для студентов специальных и высших учебных заведений. Казань: ТаРИХ. 2004. 344 с.
- 2) Хузиахметов А.Н., Насибуллов Р.Р. Философия и история образования: курс лекций для студентов высших учебных заведений. Казань: КФУ. 2015. 372 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ И СУИЦИДАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Сарбаева О.Ю.

Научный руководитель – доц. Минуллина А.Ф.

Современный человек из-за разрушения старых ценностей и традиций зачастую не может найти смысл собственной жизни. «Внутренняя пустота», «Экзистенциальный вакуум» во многом объясняют социальные патологии нашего общества: преступность, наркоманию, самоубийства». Занимаясь проблемой детских суицидов ученые, пришли к выводу, что существует закономерность, согласно которой в периоды обновления социального организма возникает реальная возможность выпадения из него наиболее слабых членов. М.Я. Феноменов отмечал тесную связь подростковых самоубийств с тяжелым затяжным социально-экономическим кризисом, с атмосферой гражданской апатии, распространения психологии потребительства, голого практицизма и утилитаризма [Журнал невропатологии, 1978, Вып.10, с 1559-1563]. Во многом эта характеристика совпадает с сегодняшней обстановкой в нашей стране, которая не может не отражаться на микро-группах, нашего общества. Согласно заключению ВОЗ, в России признано наличие чрезвычайной ситуации, поскольку в течение длительного времени количественный показатель самоубийств, многократно превышает установленный критический уровень. Возраст подростков от 15 до 18 лет является наиболее критическим. Согласно статистике, каждый 12-й подросток в России ежегодно совершает попытку самоубийства. К огромному сожалению, большое их количество оказывается завершенными.

Согласно толковому словарю Т.Ф. Ефремовой подросток – это мальчик или девочка в переходном, от детства к юности, возрасте (с 12 до 16-17 лет) [URL: http://slovoonline.ru/slovar_efremova/b-16/id-75328/podrostok.html]. Половым созреванием обусловлены психологические особенности возраста: повышенная возбудимость и относительная неустойчивость нервной системы, завышенные притязания, переходящие в наглость, переоценка возможностей, самоуверенность и др. [Райс Ф., 2000, с. 54].

Подростковые самоубийства более сложны в своём понимании, чем взрослые. Риску подвержены: эмоциональные, чувствительные подростки, которые во всём оперируют своими чувствами, замкнутые, а также импульсивные, от обиды или случая поддающиеся мгновенным раздражениям.

Суицид в подростковом возрасте изучали такие ученые, как А.Г. Амбрумова, Я.И. Гилинский, В.А. Тихоненко, Л.Я. Жезлова, А.Е. Личко, А.Н. Моховиков и мн.др. В зарубежной психологии проблеме суицида изучали Э. Дюркгейм, Дж. Хиллман, В. Франкл, З. Фрейд, Э. Шнейдман и др. Дюрк-

гейм писал о том, что социальные причины, от которых зависит суицид тесно связаны с социальным окружением, с социальными процессами и явлениями, которые окружают самоубийцу [Самоубийство, 1994].

Рассматривая проблему взаимосвязи семейного воспитания и склонности подростка к суициду, следует отметить, что развитие поведенческих, личностных и эмоциональных нарушений ребенка, часто является следствием пагубного влияния среды в виде семейной дисгармонии и неправильного воспитания.

В данной статье, будут приведены некоторые результаты исследования, посвященного выявлению взаимосвязи семейных отношений и суицидальной активности у подростков. В процессе исследования были собраны и обработаны данные 120 респондентов. В выборку вошли подростки (возраст 16-17 лет) школ г. Казани и их родители.

Для сбора и обработки данных, были применены следующие методики исследования:

1. Опросник суицидального риска Т.Н. Разуваевой [Фролова А.В., Минуллина А.Ф. 2012, с 128-131].

2. Методика Эйдемиллера Э.Г. и Юстицкиса В.В «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) [Овчарова Р.В., 1996].

3. Методика ADOR (оценка детско-родительских отношений), адаптированная сотрудниками лаборатории клинической психологии Института им. Бехтерева Вассерманом Л.И., Горьковой И.А., Ромициной Е.Е. [Методическое пособие, 2001, 3-е изд.].

В результате проведенного исследования с применением методов математической статистики (корреляционный анализ по Пирсону) были получены следующие результаты:

1. Чем выше у подростка уверенность в собственной уникальности, тем он более демонстративен в своих поступках и действиях ($r=-0,83$). Восприятие себя, ситуации, и, возможно, собственной жизни в целом как явления исключительного, не похожего на другие, и, следовательно, подразумевающего исключительные варианты выхода, в частности, суицид.

2. Чем больше в воспитании подростка отец применяет силу и деспотичность, беспристрастность в общении и формальное отношение к воспитанию, тем менее подросток склонен к демонстративности, желанию привлечь внимание окружающих к своим несчастьям, добиться сочувствия и понимания ($-0,31$).

3. При склонности родителей в воспитании ребенка обходиться без наказаний или применять их крайне редко подросток не будет стараться привлечь внимание к своим несчастьям и шантажировать, своим поведением ($-0,37$).

4. Неустойчивом стиль воспитания, постоянная резкая смена стиля и приемов воспитания могут способствовать формированию у подростка демонстративности, желания привлечь внимание окружающих к своим несчастьям, добиться сочувствия и понимания, «истероидному» выпячиванию трудностей ($0,30$).

5. Непоследовательная и неустойчивая тактика воспитания со стороны матери может способствовать формированию высокой аффективности у подростка, доминированию эмоций над интеллектуальным контролем в оценке ситуации, готовности реагировать на психотравмирующую ситуацию непосредственно, эмоционально ($0,35; 0,34$).

6. Кроме того, непоследовательность матери, гипопротекция в сочетании с чрезмерной требовательностью обоих родителей могут обуславливать восприятием подростком себя и своей жизни уникальными, не похожим на других, исключительными, могут способствовать формированию страха поражений и неудач в будущем, невозможности найти конструктивное решение, выбор исключительного варианта выхода в виде суицида ($0,35; 0,33; 0,354; 0,30$).

7. Гипопротекция и чрезмерность санкций в воспитании ребенка, строгие наказания, даже за незначительные нарушения могут приводить к формированию у подростка страху неудач в будущем, невозможности конструктивного планирования будущего, чувству неразрешимости текущих проблем ($0,30; 0,35; 0,34$).

Таким образом, полученные в исследовании результаты позволяют предположить, что на суицидальное поведение подростков влияют как индивидуально-психологические особенности личности, так и тип воспитания ребенка в семье. При положительном отношении к подростку у него могут быть сформированы психологические механизмы защиты и паттерны поведения, позволяющие ему более адекватно реагировать на возникающие стрессовые ситуации, снижать негативный эмоциональный фон. И, напротив, невнимание, недостаточно серьезное отношение к своему ребёнку, к его проблемам и переживаниям могут стать факторами, увеличивающими вероятность попыток суицида в подрост-

ковом возрасте. Данная статья носит исследовательский характер и не предусматривает рекомендаций по предотвращению подростковых суицидов.

Список литературы.

- 1) Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1978. Т.78. Вып.10. С.1559–1563.
- 2) Интернет-ресурс: Определение термина подросток.
URL: http://slovonline.ru/slovar_efremova/b-16/id-75328/podrostok.html (Дата обращения: 01.04.2015).
- 3) Райс Ф. Психология подростка // СПб. 2000. 54.
- 4) Дюркгейм Э.Г. Самоубийство: социологический этюд. М. 1994.
- 5) Фролова А.В., Минуллина А.Ф. Практикум по клинической психологии // Учебно-методическое пособие. Москва: Издательство «Школьная пресса». 2012. 158 с. С. 128-131.
- 6) Овчарова Р.В. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии // Справочная книга школьного психолога. М.: «Просвещение». «Учебная литература». 1996.
- 7) Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии // Методическое пособие. М.: Фолиум. 1996. 218 с.
- 8) Вассерман Л.И., Горьковая И.А., Ромицина Е.Е. Методическое пособие // СПб.: «ФАРиндекс». 2001. 68 с. 3-е изд., дополненное и переработанное.

МОТИВАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ И ЛИДЕРСКОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.

Сафина В.А.

Научный руководитель – доц., Ибрагимова Е.Н.

Ритм жизни современной молодежи, а также социально-экономические изменения в нашей стране обуславливают активное включение каждого юноши и девушки в многоаспектные межличностные отношения.

Во многих сферах общество претерпело изменения, например, модернизация российского образования. Вследствие чего можно говорить о том, что оформился социальный заказ на конкурентно способных личностей, которые могут по новому взглянуть на возникшие проблемы, инициативно решать их, быть максимально эффективным в деятельности. Все это ведет к изменению требований, предъявляемых к лидеру. В связи с этим лидерство достаточно активно изучается в психологии, социологии, политологии, но, тем не менее, много вопросов остается не изученными.

Объектом исследования выступила выраженность лидерских качеств, предметом исследования – выраженность лидерских качеств у студентов в рамках выбранной ими специальности. Целью исследования выступила идея выявить факторы, повлиявшие на мотивацию формирования лидерских качеств.

Задачи, поставленные в рамках исследования:

1. выявить психологические особенности мотивации лидерства у студентов,
2. определить факторы, служащие основанием для формирования лидерских качеств,
3. разработать рекомендации для формирования мотивации лидерства.

В рамках исследования была выдвинута следующая гипотеза: мотивация лидерского поведения у студентов обуславливается профессиональной ориентированностью.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты позволят выявить факторы, способствующие формированию лидерских качеств, и в дальнейшем разработать комплекс психолого-педагогических рекомендаций по формированию мотивации лидерства.

Предложенный комплекс рекомендаций может быть использован как практическими психологами, так и преподавателями университета, школьными педагогами.

Надежность и достоверность данных, полученных в работе, обеспечивается применением методик, адекватных цели и объекту исследования, методического аппарата психологической науки, качественным анализом эмпирического материала.

При работе с теоретическим материалом были изучены работы Гардеевой Т.О. [1, 2] и Дилигенского Г.Г. [3].

В исследовании приняли участие студенты Казанского (Приволжского) федерального университе-

та в общем количестве 43 человека. Было сформировано три выборки:

Выборка 1v – 7 испытуемых – студенты 2 курса, факультет политологии.

Выборка 2v – 16 испытуемых – студенты 2 курса, факультет международных отношений

Выборка 3v – 20 испытуемых – студенты 3 курса, инженерный институт.

Для проведения исследования использовались следующие методики:

1. «Методика на решительность» Ильин Е.П.

(Методика направлена на выявление уровня решительности как показателя волевой сферы личности. Под решительностью понимается способность быстро принимать решения в значимой ситуации.)

2. Методика «Шкала: робость, стеснительность» Ильин Е.П. (Методика направлена на выявление выраженности двух шкал-робость и стеснительность).

3. «Психосемантическая диагностика скрытой мотивации» Соломин И.Л. Методика цветowych метафор для диагностики мотивов различных видов деятельности Люшер М. (Цветовой тест Люшера основан на предположении о том, что выбор цвета отражает направленность испытуемого на определенную деятельность, настроение, функциональное состояние и наиболее устойчивые черты личности. Также к базовым показателям Соломина И.Л. были добавлены показатели, которые могут коррелировать со спецификой специальности определенной выборки).

4. «Ценностная ориентация» Рокит М. (Методика направлена на изучение ценностных ориентаций личности, основана на прямом ранжировании списка ценностей. Система ценностных ориентации определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к самому себе).

5. Средние по экспертной оценке (то как группа оценивает каждого участника с точки зрения выраженности перечисленных показателей, были добавлены показатели, которые могут коррелировать со спецификой специальности определенной выборки).

Анализируя результаты, полученные в результате проведенного исследования, были выявлены следующие особенности:

Выборка 1v – негативное отношение к «бюрократии» ($p=-0,92$, при $r=0,01$), «коррупции» ($p=-0,92$, при $r=0,01$). Положительное отношение к «учебе» ($p=0,92$, при $r=0,01$), «работе» ($p=0,92$, при $r=0,01$) и рассмотрение выбранной профессии как фундамент для дальнейшего заработка, формирования материального благополучия. Высокий уровень прямой связи между такими показателями, как «смелый», «настойчивый», «решительный» ($p=0,001$, при $r=0,97$) и др., что говорит об их значимости для испытуемых.

Выборка 2v – негативное отношение к «бюрократии» ($p=0,01$, при $r=-0,61$), «коррупции» ($p=0,01$, при $r=0,61$). Показатели «решительность» ($p=0,01$, при $r=0,61$), «неудача» ($p=0,01$, при $r=0,61$) имеют большое количество связей с другими показателями, что говорит о значимости данных показателей для испытуемых. Прослеживается связь показателя «власть» с другими показателями ($p=0,01$, при $r=-0,61$), что говорит о высокой значимости. Положительное отношение к показателям «образование», «моя профессия» – «материально обеспеченная жизнь», «финансы» ($p=0,01$, при $r=0,61$). Также стоит отметить, что присутствует взаимосвязь между показателями «зарботок» – «переезд в другую страну» ($p=0,01$, при $r=0,61$), что говорит о подтверждении выбранной специальности. Термин «управление» был интерпретирован испытуемыми, как управление ими из вне. Высокое количество связей показывают показатели «управление», «ответственный», «активный», «смелый», «организованный» ($p=0,001$, при $r=0,72$) и др., что говорит об их значимости для испытуемых.

Выборка 3v – Термин «неудача», был интерпретирован испытуемыми как «неудача других» и показывает взаимосвязь с показателями «эффективность в делах», «общественное призвание» ($p=0,01$, при $r=0,56$), также статическое сравнение показателей по t-критерию Стьюдента показало большую выраженность таких показателей, как «непримиримость к недостаткам в себе и других» ($p=0,05$, при $r=-2,060$), «высокие запросы» ($p=0,01$, при $r=-2,723$) в данной выборке, что говорит о высоком уровне притязаний. Большое количество связей показывают показатели с социальной направленностью «люди», «общение», «общество» ($p=0,01$, при $r=0,56$), что говорит о социальной ориентированности, направленности испытуемых. Высокий уровень связи между такими показателями, как «активный», «ответственный», «смелый», «общительный» ($p=0,001$, при $r=0,68$) и др., что говорит об их значимости для испытуемых.

Результаты по методике по средней экспертной оценке (то, как группа оценивает каждого ее участника с точки зрения выраженности перечисленных показателей) позволили выявить лидера/лидеров в каждой выборке, что в дальнейшем поможет в работе с ними (в проведении последую-

щих методик, направленных на работу с уже сформированным лидером, а также в разработке новых методик).

Выводы.

1. выборки 1v и 2v более ориентированы на мотивацию реализации успешной профессиональной деятельности и обеспечения материального благополучия,
2. выборка 3v более социально ориентирована,
3. можно говорить о большей выраженности лидерского поведения у выборок 1v, 2v и о разной направленности мотивации испытуемых в данных выборках.

Заключение.

Подводя итоги, можно сказать, что предположение о том, что мотивация поведения у студентов, а также их взгляд на дальнейшую деятельность обуславливается их профессиональной ориентированностью. Проявление лидерских качеств также обусловлено их специальностью, а также методика по средней экспертной оценке позволила в каждой выборке выявить лидеров для дальнейшей работы с ними, что способствует развитию выбранной темы. Проведенное исследование позволило выявить не только сформированных лидеров, но также были выявлены потенциальные претенденты на роль лидера. Используя эти данные, были сформированы следующие рекомендации, которые позволят в дальнейшем развить в себе лидерские качества:

- постановка четких целей,
- выход из зоны комфорта,
- личностный рост,
- развитие коммуникативных навыков,
- владение приемами ораторского искусства.

В достижении данных рекомендаций могут помочь литература, тренинги, индивидуальное психологическое консультирование, направленное на личностный рост.

Список литературы.

- 1) Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл. Академия. 2006.
- 2) Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость) // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 24. С.4.
- 3) Дилигенский Г.Г. Социально-политическая психология. Наука. 1994.

ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ СТРАХОВ И МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Сафина Р.З.

Научный руководитель – доц. Муртазина Э.И.

Исследования подросткового возраста показывают, что возраст исключительно сложен и противоречив. В лингвистическом значении слово «подросток», происходящий от латинского глагола *adolescere* – расти, созреть, продвигаться вперед, выходить из-под опеки, становиться взрослым, содержит квинтэссенция особенностей развития десяти – пятнадцатилетнего подростка, устремленного к приобретению самостоятельности, социальной зрелости, нахождения своего места в жизни. Подростковый возраст отличается коренными сдвигами, обусловленными перестройкой ранее сложившихся психологических структур и возникновением новых образований. Многочисленные исследования, посвященные проблеме подросткового периода, доказывают его важнейшую роль в формировании и развитии личности. Актуальность данной темы подтверждает то, что подростковый возраст является одним из наиболее интересных возрастов, т.к. в этот период происходит приобщение подростков к миру взрослых. Ориентация на нормы и ценности этого мира, все стороны развития подвергаются качественному изменению, возникают и формируются новые психологические образования, в результате перестройки организма, самосознания, отношений со взрослыми и сверстниками, способов социального взаимоотношения с ними, интересов, мотивационной сферы, познавательной и учебной деятельности, содержания морально-этических норм, опосредующих поведение [Аверин, 1998, с. 379].

Вопросами развития личности и в частности проблемами подросткового периода занималось немало отечественных и зарубежных авторов. Некоторые авторы, например, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, В.С. Мухина, Э. Эриксон не выделяют подростковый возраст как таковой, а рассматривают его вместе с юношеским. Впервые этот возраст описал С. Холл, подчеркнув противоречивость поведения подростка, которую он объяснял физиологическими причинами. В качестве основного закона развития Л.С. Выготский рассматривал чередование стабильных и кризисных периодов. По его мнению, «в структуре личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного и неподвижного» [Дарвиш, 2003, с. 264].

Одним из крупнейших исследователей в этой области является Д.И. Фельдштейн. Исследования, проведенные под его руководством, показывают, что данный период отличается выходом подростка на качественно новую социальную позицию, в которой реально формируется его сознательное отношение к себе как члену общества [Психология подростка, 2003 с. 432]. Актуальность данной темы сохраняется, т.к. проблема исследования взаимосвязи страхов и мотивационной сферы в подростковом возрасте интересна для нас тем, что мы изучаем подростков, рожденных естественным путем и путем кесарева сечения.

Если принимать во внимание гипотезы ученых-психоаналитиков, допускающих наличие существенных психологических различий между рожденными кесаревым сечением и естественным путем, то в скором времени общество ожидает важные изменения социально-психологического характера. Доля рожденных путем кесарева сечения с каждым годом становится все существеннее. Клинические впечатления позволили С. Грофу предположить некоторые психологические особенности людей, миновавших ситуацию прохождения через родовые пути. Это – сниженная выносливость из-за отсутствия ощущений от столкновения с препятствием при появлении на свет и, как следствие – неподготовленность к будущим превратностям жизни; несформированность ощущения собственного места в мире и неспособность предугадать действия окружающих. Характерным должно быть также желание брать (ведь для них мир – питающая утроба, которая должна обеспечивать все необходимое); при достижении цели – требовать большее, а при отказе – демонстрировать уязвимость и тенденцию к психологической изоляции. Таким образом, по мнению Грофа, в основе жизненного стиля рожденных путем кесарева сечения – неспособность к сопротивлению, повышенными страхами, менее мотивированны к достижению цели, что выражается в череде беспорядочных чрезмерных требований и обиженных уходов [URL: <http://www.babyblog.ru/user/Marypro/2993934>].

Подростковый возраст – сложный период формирования личности (половое созревание, пубертатный криз, формирование характера), позволяющий наблюдать различные отклонения эмоциональных и поведенческих свойств. При этом не всегда можно сказать, какие из них обусловлены возрастом, а какие связаны с другими биологическими и социальными факторами, влияющими на ход развития. В частности, немаловажную роль здесь может сыграть и фактор особенности рождения ребенка.

Операция кесарева сечения, произведенная при рождении плановая. В этом случае ребенок минует ситуацию прохождения через родовые пути, однако сразу сталкивается с кризисом отделения от матери и перерезания пуповины, с действием анестезии. В связи с этим для нас стала интересна мотивационная сфера и страхи в подростковом возрасте.

В подростковый период в мотивационной сфере человека происходят кардинальные изменения. Выстраивается иерархическая структура мотивов, они становятся более устойчивыми, многие интересы принимают характер стойкого увлечения. В современной психологии понятие «мотивация» имеет два значения: система факторов, детерминирующих поведение человека (мотивы, намерения, интересы, потребности, цели), и характеристика процесса, стимулирующая, поддерживающая поведенческую активность [Батаршев, 2003. с. 47]. В психологии принято выделять два важных типа мотивации – мотивация успеха и мотивация боязни неудачи. Мотивация на успех относится к позитивной мотивации. При такой мотивации человек, начиная дело, имеет в виду достижение чего-то конструктивного, положительного. В основе активности личности лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Мотивация на неудачу относится к негативной мотивации. При данном типе мотивации активность человека является потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи. Вообще в основе этой мотивации лежит идея избегания и идея негативных ожиданий. Начиная дело, человек уже заранее боится возможной неудачи, думает о путях избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха [Реан, 2004, с. 138]. Итак, мотивация – это совокупность мотивов побуждающих активность индивида и определяющих его направленность. Исследование мотивации к успеху по методике Т. Элерса показало, что подростки, рожденные естественным путем имеют умеренно высокий уровень мотивации, в отличии от подростков рожденных кесаревым сечением, у которых преобладает средний уровень мотивации.

Страх – это внутреннее состояние, которое обусловлено предстоящей реальной или предполагаемой угрозой, приходит он в отличие от других в преддверии ситуации. Эмоция страха возникает, когда человек находится в ситуации, которую воспринимает как потенциально опасную для его спокойствия, биологического или социального существования. Страх – это сигнал, предупреждение о грозящей опасности, мнимой или реальной, в принципе все равно, поскольку наш организм действует одинаково. Страх в основном появляется в случаях, в которых, по мнению лица его испытывающего, ситуация в которой он находится, невозможно разрешить, и вследствие этого, возникает страх своей беспомощности, перед этой ситуацией, объектом, или предстает пред чем-то новым, то есть он боится неизвестности [URL: <http://ctraxi.ru>]. С начала 90-х гг. проблема страха актуализируется в отечественной социологии - Л.Д. Гудков [Гудков, 2000, с. 429-439], В.А. Иванова, В.И. Кравченко, А.Ю. Миронова, И.С. Хорин (определённый интерес представляют здесь попытки определения и классификаций различных эмпирических проявлений страха в условиях современной российской действительности); в психологии – В.М. Астапов, С.А. Водяха, Э.И. Киршбаум, Н.Г. Кутепова, И.А. Мусина, В.Г. Ромек, Е.М. Столбовой, Ю.В. Щербатых (страх в психологическом аспекте, исходя из традиций советской психологии эмоций, рассматривается в основном как отрицательная эмоция, чувство, аффект, страсть, фрустрация). Исследование актуальных страхов на основе методики «Опросник иерархической структуры актуальных страхов личности» Ю. Щербатых и Е. Ивлевой показало, что дети рождённые кесаревым сечением более подвержены страхам ответственности, страх перед негативными последствиями болезни близких, страх бедности, страх начальства. Низкие значения имеют показатели по шкалам: страх пауков и змей, страх темноты, страх преступности. Это может свидетельствовать о пассивности в познавательной деятельности, тенденции отгородиться от внешних воздействий, освободиться от обязанностей, а также о неосознаваемом желании ограничить сферу общения. Для выборки детей рождённых обычным путём характерны страх болезни близких, страх изменений в личной жизни, страх преступности; наименьшие значения имеют показатели по шкалам: страх пауков и змей, страх темноты и боязнь замкнутых пространств.

Таким образом наше исследование показывает особенности подростков, рождённых естественным путём и путём кесарево сечения, которые могут найти свое отражение не только в особенностях его физического развития и соматического здоровья, что давно и плодотворно изучается медициной, но и в специфике отношения и адаптации к миру, что является значимым для данного возраста.

Список литературы.

- 1) Аверин В.А. Психология детей и подростков: Учеб.пособие. 2-е изд., перераб. СПб.: Изд-во Михайлова В.А. 1998. 379 с.
- 2) Дарвиш О.Б. Возрастная психология: Учеб.пособие. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС. 2003. 264 с.
- 3) Психология подростка. Полное руководство. Под ред. Реана А.А. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК. 2003. 432 с.
- 4) Интернет-ресурс: Перинатальные матрицы Станислава Грофа. URL: <http://www.babyblog.ru/user/Marypro/2993934> (Дата обращения: 1.04.2015).
- 5) Батаршев А.В. Психология личности и общения / Гуманит. изд. Центр. ВЛАДОС. М. 2003. 248 с.
- 6) Реан А.А. Психология личности. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК. 2004. 416 с.
- 7) Интернет-ресурс: Психология страха. URL: <http://ctraxi.ru>. (Дата обращения: 1.04.2015).
- 8) 8.Гудков Л.Д. Страх как рамка понимания происходящего. Куда идёт Россия? Власть, общество, личность. М: 2000. С. 429-439.

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СРЕДНЕЕ ЗВЕНО

Тарасова А.С.

Научный руководитель – доц. Камалова Л.А.

Главная задача современной школы – подготовка ответственного гражданина, способного самостоятельно мыслить и оценивать происходящее, строить свою жизнь и деятельность в соответствии с собственными интересами и учётом интересов и требований окружающих его людей и общества в целом.

Вопросы преемственности между дошкольным образовательным учреждением и начальной школой освещены в исследованиях Ю.К. Бабанского, Н.Ф. Виноградовой, Н.П. Рыбниковой, А.В. Белошистой, В.Н. Кукушкиной.

Сущность и содержание компетентного подхода в повышении качества начального и среднего образования исследованы в работах Е.М. Алифановой, Н.И. Белоцерковца, М.В. Крулехт, Т.А. Парамоновой, Л.В. Свирской, Е.Г. Юдина и др.

Под преемственностью понимают последовательный переход от одной ступени образования к другой, выражающийся в сохранении и постепенном изменении содержания, форм, методов, технологий обучения и воспитания. Цель преемственности – обеспечить полноценное личностное развитие, физиологическое и психологическое благополучие ребенка, направленное на перспективное формирование личности ребенка с опорой на его предыдущий опыт и накопленные знания.

В процессе школьного обучения ребенок проходит три переломных момента: 1) поступление в первый класс; 2) переход из начального звена в среднюю школу (5 класс); 3) переход из средней школы в старшую (10 класс). Каждый из этапов имеет свои сложности [Сманцер, 1991, с. 147-152].

Переход учащихся из начальной школы на вторую ступень обучения предъявляет высокие требования к интеллектуальному и личностному развитию, к степени сформированности у детей определенных учебных знаний и учебных действий, к уровню развития произвольности психических процессов и способности к саморегуляции.

Кризисный этап школьной жизни – это переход из начальной школы в среднюю. Этот этап, несомненно, сопряжен с большой психологической нагрузкой. Нередко случается так, что ученик, отлично (или хорошо) закончивший начальную школу, перейдя в пятый класс, теряет интерес к учебе, у него падает успеваемость. Вместо одного, привычного учителя, ребенку приходится взаимодействовать со многими учителями-предметниками. Появляются новые требования, возрастает ответственность. Педагоги относятся к пятиклассникам не как к малышам, а как к самостоятельным, сформировавшимся ученикам, и проявляют к ним соответствующие требования.

Ребенок попадает под влияние различных педагогических стилей и уровней. Переход в пятый класс – это своеобразное испытание и не только для школьников, но и для педагогов. Классному руководителю необходимо за короткое время узнать детей и их семьи, научиться эффективно управлять деятельностью учащихся, быть их проводником и наставником. Учителю начальной школы предстоит доказать, что он хорошо подготовил школьников к обучению в старшем звене и вооружил их всеми необходимыми знаниями, умениями, навыками, как учебными, так и общеучебными.

Важнейшей причиной трудностей, обуславливающих переход в среднюю школу, является дезадаптация детей в новых условиях учебной деятельности. В частности, по следующим аспектам [Мендыгалиева, 2009, с. 193-200]:

1. Взаимодействие программ обучения (зачастую, класс, который обучался в начальной школе по одной из развивающих программ, переходя в среднюю школу, возвращаются к традиционной и учатся по учебникам, изданным еще до того, как дети поступили в начальную школу).

2. Преемственность форм и методов обучения: темпа, объема и уровня изложения предметного материала, а также требований к качеству его оформления.

3. Единство (точнее, его отсутствие) подхода к оценочной деятельности в начальных классах и средних. Не секрет, что многие «отличники» и «хорошисты» начальной школы при переходе в среднюю школу меняют свой «статус» на более низкий. И это далеко не всегда связано с объективными трудностями обучения.

4. Создание ситуации успеха для пятиклассников.

Ошибочным мнением педагогов среднего и старшего звена является признание того, что в пятом классе нужно приучать школьников к нелегкому учебному труду, а создание ситуации успеха, равно так же как и использование игровых моментов на уроке, – это удел начальной школы. Пятиклассники еще очень нуждаются в позитивных отзывах педагога

5. Отсутствие гибкого переноса традиций классного коллектива в средней школе. Пятиклассники обычно очень тяжело переживают, когда рушатся традиции, которые они вместе с учителем создавали и хранили на протяжении четырех лет.

6. Отсутствие коллективных средств обучения.

Следует помнить о том, что в подростковом возрасте ведущей деятельностью для школьников становится деятельность общения. Приоритеты от учителя и родителей перемещаются к сверстникам. Теперь именно они становятся наиболее значимыми в жизни подростка, в том числе и пятиклассника. Ребята хотят взаимодействовать со сверстниками и в учебной деятельности. Они с удовольствием работают в больших и малых группах, парах, парах сменного состава. Кроме того, позитивные отно-

шения к сверстнику они переносят и на педагога, способного организовать значимое для школьников общение.

7. Ослабление внешнего контроля за выполнением домашних заданий.

Нередко с переходом в пятый класс педагоги фиксируют небрежность записей в рабочих тетрадях, отсутствие необходимых учебных принадлежностей на уроках, записей с номерами домашних заданий и, как результат, отсутствие и самих домашних работ. На это влияют многие факторы, одним из которых является ослабление внешнего контроля за выполнением домашних работ со стороны учителя и родителей. Родители к пятому классу устают от проверки тетрадей. Кто-то не считает это целесообразным из-за уже приобретенного навыка всегда выполнять задание на дом в полном объеме.

8. Личностный контакт с учителями.

Не следует забывать, что пятиклассники - народ эмоциональный. Отношение к предмету определяется личностным отношением к учителю, а не наоборот. Если нравится учитель, то нравится и предмет. А пока для них важны забота и внимание со стороны учителя.

Формировать личность, способную ставить перед собой цели и принимать решения – наивысший и наисложнейший труд. Воспитывать человека на его силе, а не на слабости – в этом кредо педагогики. Сильные стороны любого ребенка – его пылкость, любознательность, волевые качества.

Преемственность предполагает плавный переход на среднюю ступень обучения. Такой, чтобы под натиском новых впечатлений, непривычных приёмов работы не растерять все хорошие приобретения начальной школы, не утратить интерес к обучению.

Педагогический коллектив школы должен решать проблему преемственности детей младшего школьного возраста и пятиклассников, исходя из следующих задач:

1) создание условий для успешной адаптации детей в средней школе (формирование и сплочение классного коллектива, выработка системы единых и последовательных требований; установление определенных норм взаимоотношения детей с другими участниками учебного процесса, в том числе с учителями);

2) повышение уровня психологической готовности детей к обучению, познавательному развитию;

3) адаптация учебной программы, нагрузки, образовательных технологий к индивидуальным особенностям пятиклассников.

Эти задачи могут быть выполнены лишь при совместной деятельности педагогов, психологов, администрации школы и родителей учащихся. В связи с этим выделяются следующие основные направления работы:

Организационная работа (проведение больших и малых педсоветов, совещаний с представителями школьной администрации, педагогами) [Коблик, 2003, с. 12-14]:

1. Психологическая диагностика.
2. Консультативная работа с педагогами, учащимися и их родителями.
3. Профилактическая работа.
4. Коррекционно-развивающая работа.
5. Аналитическая работа.

У младшего подростка в связи с началом этапа полового созревания происходит ряд изменений в познавательной и учебной деятельности. У детей замедляется темп деятельности, на выполнение определенной работы теперь школьнику требуется больше времени. Дети могут отвлекаться, на замечания педагога реагировать неадекватно. Подчас дети ведут себя вызывающе, они раздражены, их настроение часто меняется. Все это становится причиной замечаний педагогов, следовательно, приводит к конфликтам во взаимоотношениях учителя с учениками. Учитель должен знать, что все эти особенности объективны, и они быстро пройдут и не окажут отрицательного влияния на учебу, если педагог найдет целесообразными щадящие методы и формы взаимодействия.

Необходимым условием в обеспечении преемственности в обучении и развитии в этом возрасте является учет психологических особенностей младших школьников и подростков.

Мы выработали рекомендации по адаптации пятиклассников в условиях средней школы.

Рекомендации учителям-предметникам по работе с пятиклассниками.

1. Учитывайте трудности адаптационного периода, возрастные особенности пятиклассников при выборе терминологии, подборе методических приемов.

2. Не перегружайте учеников перегруженным по объему домашним заданием, дозируйте его с расчетом уровня подготовки ученика, гигиенических требований возраста.

3. Следите за темпом урока – высокий темп мешает многим детям усвоить материал.

4. Настраивайте эмоциональный контакт с классом.

5. На заседании методических объединений, классных и школьных совещаниях отработайте единые требования к ученикам (придерживайтесь единого орфографического режима, критериев оценивания).

6. Продолжайте развитие и формирование ключевых компетентностей детей.

7. Настраивайте эмоциональный контакт с родителями школьников.

8. Никогда не используйте оценку как способ наказания ученика. Оценка достижений должна ориентироваться на успех, влиять на мотивацию обучения, а не на ее снижение.

9. Фиксируйте позитивную динамику в развитии каждого ученика (не сравнивайте Катю и Мишу, а сравнивайте Мишу сегодня и вчера).

10. Развивайте привычки самоконтроля, умение оценивать свою работу и работу класса.

11. Не бойтесь признавать свои ошибки.

12. Постоянно анализируйте «плюсы» и «минусы» в своей работе.

13. Используйте разные методики в группах, парах, индивидуально.

14. Не создавайте психотравмирующих ситуаций при выставлении оценок за контрольные работы, семестровые и т.д. выставляйте оценки не формально, а с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика.

Рекомендации родителям:

1. Воодушевите ребенка на рассказ о своих школьных делах.

2. Регулярно беседуйте с учителями вашего ребенка о его успеваемости, поведении и взаимоотношениях с другими детьми.

3. Не связывайте оценки за успеваемость ребенка со своей системой наказаний и поощрений.

4. Знайте программу и особенности школы, где учится ваш ребенок.

5. Помогайте ребенку выполнять домашние задания, но не делайте их сами.

6. Помогите ребенку почувствовать интерес к тому, что преподают в школе.

7. Особенные усилия прилагайте для того, чтобы поддерживать спокойную и стабильную атмосферу в доме, когда в школьной жизни ребенка происходят изменения.

Таким образом, работа по адаптации пятиклассников требует совместных усилий учителя начальных классов и учителей-предметников, классного руководителя, родителей, работников дополнительного образования.

Список литературы.

- 1) Квитова Л.Ф. Проблема преемственности – это проблема педагогического партнерства и сотрудничества / Начальная школа: плюс до и после. 2007. № 2.
- 2) Коблик Е.Г. Первый раз в пятый класс: Программа адаптации детей к средней школе. М.: Генезис. 2003. С. 12-14.
- 3) Леонтьев А. А. Непрерывность и преемственность образования. / «Образовательная система „Школа 2100“. Педагогика здравого смысла». 2003.
- 4) Мендыгалиева А.К. К вопросу о преемственности в обучении школьников при переходе из начальной в основную школу // Сибирский педагогический журнал. Научно-практическое издание. Новосибирск. 2009. № 3. С.193-200.
- 5) Санина Л. Д. Преемственность и перспективность начального образования: теория и практический опыт. // Начальная школа: плюс–минус. 2001. № 9.
- 6) Сманцер А.П. Концепция преемственности в системе непрерывного образования // Связь теории с практикой в процессе обучения: сб. науч. статей / Респ. сов.пед. об-во БССР; редкол.: И.А. Борейша. Минск. 1991. Ч.1. С. 147-152.

ОСОБЕННОСТИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ

Тимошинова Н.С.

Научный руководитель – доц. Твардовская А.А.

Цель исследования: выявление особенностей просодического компонента речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями.

Задачи исследования:

1. Исследовать состояние просодического компонента речи у детей с ТНР.
2. Провести сравнительный анализ просодического компонента речи у детей с ТНР и детей с нормой речевого развития.
3. Разработать программу коррекции просодического компонента речи с использованием элементов музыкальной терапии.

Базой исследования явились следующие образовательные учреждения: «Специальная коррекционная школа-интернат № 7 для детей с тяжелым нарушением речи» Кировского района г. Казани и МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Альметьевска РТ. В исследовании участвовали 18 учеников вторых классов с тяжелыми речевыми нарушениями. Для получения данных сравнительной диагностики нормы и патологии было проведено обследование 18 детей с нормальным речевым развитием. Логопедом специальной коррекционной школы-интернат № 7 для детей с ТНР были предоставлены данные логопедических заключений детей – нарушения чтения и письма на фоне различных патологий: моторной алалии, сенсорной алалии, сенсо-моторной алалии, ринолалии, ЗПР, дизартрии, заикания тоно-клонической формы средней степени тяжести, тугоухости I-II и I-III степени.

Исследование производилось с использованием методик диагностики просодической стороны речи, предложенных Е.Ф. Архиповой [Архипова, 2007, с. 331], Е.Е. Шевцовой [Шевцова, 2009, с. 222], В.М. Акименко [Акименко, 2014, с. 77]. Данные методик были нами модифицированы и на их основе была разработана методика обследования следующих просодических компонентов речи: ритмической организации речи, темповой организации речи, интонационной структуры речи, голосовой функции, тембровой окраски голоса, функции дыхания.

По результатам исследования вышеперечисленных компонентов просодии выводится общий уровень сформированности просодической стороны речи:

Первый уровень (низкий, ниже 4 баллов) – просодические компоненты речи не сформированы: Ребенку не доступны задания на чтения стихотворения в заданном темпоритме, воспроизводить ритмический рисунок, имеются грубые нарушения голоса, интонирования, тембра и дыхания.

Второй уровень (ниже среднего, 5-9 баллов) – просодические компоненты речи грубо нарушены. Ребенок не может читать стихотворения в заданном темпоритме, воспроизводить ритмический рисунок, имеются грубые нарушения голоса, интонирования, тембра и дыхания.

Третий уровень (средний, 10-14 баллов) – просодические компоненты недостаточно развиты. Ребенок затрудняется в чтении стихотворений в заданном темпоритме, для выполнения заданий требуются неоднократные попытки и активная помощь взрослого, наблюдаются нарушения голоса, тембра, дыхания.

Четвертый уровень (выше среднего, 15-19 баллов) – у ребенка нет выраженных нарушений просодических компонентов речи. Наблюдаются отдельные ошибки в выполнении заданий, которые исправляются самостоятельно или с незначительной помощью взрослого. Компоненты интонации дифференцирует. Может наблюдаться легкие нарушения в виде недостаточно яркой выразительности интонирования, тембровой окраски, сниженного диапазона голоса и т.д.

Пятый уровень (высокий, 20-24 балла) – у ребенка нет нарушений просодических компонентов речи. Могут встречаться единичные ошибки при выполнении заданий, которые без затруднений исправляются ребенком самостоятельно. Все компоненты просодии в норме.

По результатам обработки данных было вычислено примерное процентное соотношение детей с ТНР и нормой речевого развития, имеющих тот или иной уровень развития просодического компонента речи. Первый уровень развития просодического компонента речи не наблюдался ни в одной из категорий. Второй уровень развития просодического компонента речи был выявлен у 11% детей с ТНР, что позволяет судить о том, что просодические компоненты речи грубо нарушены. Дети не могут читать стихотворения в заданном темпоритме, воспроизводить ритмический рисунок, имеются грубые нарушения голоса, интонирования, тембра и дыхания. Третий уровень развития просодического компонента речи наблюдался у большинства детей с ТНР (61%) и у 5% детей с нормой речевого развития, что позволяет судить о том, что просодические компоненты недостаточно развиты. Выявлены затруднения в чтении стихотворений в заданном темпоритме, для выполнения заданий требовались неоднократные попытки и активная помощь взрослого, наблюдались нарушения голоса, тембра, дыхания. Четвертый уровень развития просодического компонента речи выявлен у 22% детей обеих категорий. Это позволяет судить о том, что у этих детей нет выраженных нарушений просодических компонентов речи. Наблюдались отдельные ошибки в выполнении заданий, исправляемые самостоятельно или с незначительной помощью взрослого. Компоненты интонации дифференциру-

ются, легкие нарушения в виде недостаточно яркой выразительности интонирования, тембровой окраски, сниженного диапазона голоса и т.д. Пятый уровень развития просодического компонента речи наблюдался у большинства детей с нормой речевого развития (72%) и у 5% детей с ТНР, что позволяет судить о том, что эти дети не имеют нарушения просодической стороны речи.

Путем вычисления среднего значения набранных всеми испытуемыми баллов по критериям разделов методики были полученные следующие результаты. Согласно критериям методики, из возможных 4 баллов детьми с ТНР был набраны средние баллы, равные 2 и 2,5. У детей с нормой речевого развития средние баллы равны 3 и 3,5. Мы можем наблюдать примерную разницу в 1 балл.

Таким образом, мы видим заметное отставание в развитии просодических компонентов речи у детей с тяжелыми нарушениями речи от детей с нормой речевого развития. По результатам данного исследования можно судить о недостаточной сформированности просодического компонента речи у экспериментальной группы, что в свою очередь сильно отражается на общем качестве речи. Следовательно, просодическая сторона речи требует определенных коррекционных воздействий.

Опираясь на опыт применения музыкальной терапии в педагогической, психологической и коррекционной практике (Е.А. Медведева, И.С. Константинова, Е.А. Алексеева, В.И. Петрушин, В.И. Евтушенко, Н.В. Шутова и др.) можно предположить возможность использования музыкотерапии с целью развития просодических компонентов речи на следующих этапах логопедического занятия (индивидуального и фронтального):

1. Использование активной музыкотерапии (инструментальной музыкотерапии, вокалотерапии) для развития и коррекции слоговой структуры слова и темпо-ритмической стороны речи в ходе индивидуального и подгруппового логопедического занятия.

На этом этапе возможна реализация следующих заданий:

- скандированное произношение, пропевание групп слогов или же слов сложной слоговой конструкции под музыку с выраженным ритмическим рисунком;
- совместное произношение слов различной слоговой конструкции с игрой на таких музыкальных инструментах как ксилофон, металлофон, барабан, шейкер и т.д.;
- использование приема ансамбля «звучащих жестов» (хлопки в ладоши, щелчки, топание ногами, удары по бедрам и другим частям тела).

При выполнении вышеперечисленных упражнений, каждый слог должен соответствовать одной ритмической единице (одному удару в барабан, металлофон, одному хлопку, такту в музыке).

2. Использование активной музыкотерапии (инструментальной музыкотерапии, вокалотерапии) для развития темповой организации речи.

- пропевание чередующихся быстрых и медленных куплетов для развития умения дифференцировать и воспроизводить различные темпы;
- при нарушениях темпа речи целесообразно подобрать мелодию с таким темпом, который оказался бы наиболее удобным и физиологичным для ребенка (умеренный темп или приближенный к норме).

3. Использование вокалотерапии для развития высотно-частотного диапазона голоса, что возможно реализовать в процессе как индивидуального, подгруппового, так и фронтального занятия на различных его этапах.

Данную работу, возможно построить на противопоставлении последовательного пропевания высоких и низких нот, что так же можно преподнести и в игровой форме («Песня медведя и мышки», где медведь символизирует низкий частотный диапазон голоса, а мышка – высокий и т.д.), на чередовании тактов, куплетов, песни и их модуляций.

4. Использование вокалотерапии для преодоления назализованного произношения.

Целесообразно применять данный вид музыкальной терапии на индивидуальном логопедическом занятии на этапе преодоления назализации, где возможно совместить традиционные методы преодоления носового призвука с музыкальным компонентом. Данная работа наиболее актуальна с детьми, имеющими такие нарушения, как ринолалия и дизартрия, где нарушение тембра голоса наиболее выражено.

- выведение звука в головной резонатор посредством вокальных упражнений;
- разработка мягкого неба посредством включения академической манеры исполнения (пропеваются гласные звуки и их сочетания).

5. Использование инструментальной музыкотерапии (а именно, духовых инструментов) в ходе занятия на момент коррекции и постановки дыхания и целенаправленной воздушной струи (на индивидуальном занятии).

Для этих целей возможно использование свирели, флейты, окарины. Игра на некоторых духовых инструментах (например, на губной гармошке) требует подачи сильной воздушной струи и правильного физиологического дыхания, иначе игра на инструменте может вызвать дискомфорт и сильное головокружение.

Так же возможно использование элементов музыкальной терапии для более эффективного организации учебного процесса:

1. Использование интегративной музыкотерапии на этапе организационного момента индивидуального, фронтального и подгруппового занятия для создания положительного настроения на предстоящее занятие, регуляцию психоэмоционального состояния детей или одного ребенка.

2. Использование активной музыкотерапии на этапе физкультминутки индивидуального, фронтального и подгруппового занятия для стабилизации рабочего состояния детей или одного ребенка, а так же регуляцию психоэмоционального состояния.

Таким образом, мы предполагаем, что целенаправленное коррекционное воздействие с помощью вышеперечисленных приемов музыкальной терапии повлечет за собой более эффективное развитие просодических компонентов речи.

Список литературы.

- 1) Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. М.: Астрель. 2007. 331 с.
- 2) Шевцова Е.Е. Технологии формирования интонационной стороны речи. М.: АСТ: Астрель. 2009. 222 с.
- 3) Акименко В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями. Изд. 3-е, стер. Ростов н/Д. Феникс. 2014. 77 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Турусова В.В.

Научный руководитель – доц. Артемьева Т.В.

Семья – главный институт воспитания. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В ней закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформировался как личность. Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие семьи на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей – матери, отца, бабушки, дедушки, брата, сестры, не относится к ребенку лучше, не любит его так и не заботится столько о нем. Семья – это тот институт, который обеспечивает ребенка необходимым минимумом общения, без которого он никогда не смог бы стать человеком и личностью. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

При рождении в семье ребенка с ОВЗ взаимоотношения в семье, а также контакты с окружающим социумом искажаются. Причинами являются психологические особенности ребенка, стресс, эмоциональная нагрузка, которую несут члены семьи. Многие семьи в этой ситуации оказываются беспомощными [И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева, 2008, с. 239].

В конце XX в. (1997-2002 гг.) появилось множество работ, посвященных проблемам семей, воспитывающих детей с ОВЗ (Богданова, Мазурова, 1998; Мишина, 1998, 2001; Сабуров, 1999; Ткачева, 1999а,б,в, 2000 и др.). Необходимо отметить, что в данных работах в основном рассмотрены проблемы влияния социального окружения на особенности развития ребенка с ОВЗ, а также особенности семейной атмосферы [Психология семьи, 2007, с. 400].

Трудности, с которыми сталкивается семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ, крайне отличаются от забот, с которыми живет семья с нормально развивающимся ребенком. В таких семьях искажаются и модели детско-родительских взаимоотношений, типы воспитания детей.

Особенности внутрисемейных отношений, переживаний родителей, воспитывающих детей с умственной отсталостью, изучены мало. Однако некоторые параметры этих отношений выделены некоторыми авторами.

С рождением в семье ребенка с умственной отсталостью изменяется уклад и психологический климат в семье. Интеллектуальный дефект детей с умственной отсталостью рассматривается как ведущий и оказывает особое воздействие на психику родителей (Р.Ф. Маймарамян, 1976; В.В. Ткачева, 1999). Именно ведущий дефект является для родителей психотравмирующим фактором, так как именно он исключает возможности полного выздоровления ребенка [И. Ю. Левченко, В.В. Ткачева, 2008, с. 239]

Рождение в семье ребенка с интеллектуальной недостаточностью подрывает психологическое состояние родителей также из-за того, что ребенка часто воспринимают «не таким, как все», «не похожим на остальных». Вследствие чего окружающие начинают искать отклонения от нормы и у самих родителей, воспринимать их как психически больных, нездоровых, что в свою очередь создает некий барьер между окружающими и семьей ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Родители такого ребенка начинают бояться диагноза, стыдятся его и стремятся изменить его на другой [И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева, 2008, с. 239].

Изучение причин отрицательного отношения родителей и общества ребенка с интеллектуальной недостаточностью изложено в ряде работ.

О.Б. Чарова и Е.А. Савина (1999) оценивают отношение матери к умственно отсталому ребенку как противоречивое. Типичной реакцией матери является жалость, стремление опекать, контролировать. В то же время у матерей проявляется раздражение, желание наказать ребенка, игнорировать его интересы в силу их примитивности. Эмоциональное состояние матерей характеризуется депрессией, чувством вины, горя, стыда и страдания (Р.Ф. Маймарамян, 1974, 1976) [Психология семьи, 2007, с. 400].

Согласно исследованиям, проводимых О.Г. Комаровой и В.В. Юртайкиным (1996) стереотип негативного восприятия людей с интеллектуальной недостаточностью является устойчивым. Полученные результаты исследований показали, что ребенок с интеллектуальной недостаточностью воспринимается негативно как различными социальными группами, так и самими родителями. Что в свою очередь сказывается на переживаниях родителей и объясняет их глубину [И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева, 2008, с. 239].

Результаты исследования А.Г. Московкиной, Е.В. Пахомовой, А.В. Абрамовой (2000) подтверждают точку зрения, высказанную ранее В.В. Юртайкиным и О.Г. Комаровой (1996) о преобладании отрицательных характеристик при описании умственно отсталых детей разными категориями лиц, включая и их родителей [Психология семьи, 2007, с. 400].

Вопросам изучения личностных особенностей матерей и взаимоотношений в семьях, воспитывающих детей с тяжелой и глубокой умственной отсталостью, посвящены работы Л.И. Шипицыной (2002) [Психология семьи, 2007, с. 400].

В поведении родителей, воспитывающих проблемных детей раннего возраста, выделяется ряд особенностей. Среди них: неумение создавать ситуацию совместной деятельности, неэмоциональный характер сотрудничества, неадекватность позиции по отношению к ребенку и неадекватный стиль воспитания, недостаточная потребность в общении с ребенком.

Характерным нарушением в семьях, воспитывающих ребенка с интеллектуальной недостаточностью является неправильное воспитание. Для них характерна гиперопека, стиль «фобия потери ребенка», скрытая или открытая отчужденность. Гиперопека в свою очередь приводит к отставанию в психическом развитии ребенка. Потворствующая гиперопека может возникать вследствие того, что мать не верит в силы ребенка, в его возможности, а также является следствием стиля «фобия потери ребенка». Страх может передаваться от матери к ребенку и быть причиной возникновения симбиотической связи между ними. Эмоциональное отвержение может возникнуть в том случае, если ребенок не оправдывает ожидания родителей. Это все сказывается на повышенном уровне тревожности у ребенка, либо может перейти в педагогическую запущенность.

Недостаточная отзывчивость родителей появляется тогда, когда родители пренебрежительно относятся к чувствам ребенка, не вовремя отзываются на его потребности. Это может перерасти в депривацию и еще более замедлить развитие ребенка. Привязанность к матери – необходимая стадия психического развития. Пользуясь поддержкой матери, ребенок приобретает уверенность в себе, становится активным в познании окружающего мира. Для ребенка, отстающего в психическом развитии, актуальность такой поддержки очевидна [Семейное воспитание, 2003, с. 408].

В связи с вышесказанным нами было проведено исследование выявления типа семейного воспитания и его влияния на агрессивность и тревожность детей с умственной отсталостью.

Для исследования уровня агрессивности у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости мы использовали методику «Кактус» (М.А. Панфиловой). По результатам методики «Кактус» и методу наблюдения было выявлено, что 20% детей с УО имеют высокую степень агрессивности, 30% – среднюю, 50% – низкую. Из всего можно сделать вывод, что у младших школьников с умственной отсталостью наблюдается резко выраженное агрессивное поведение. У кого-то более выражено, у кого-то менее. Все дети используют ненормативную лексику для выражения своих эмоций, но при разных обстоятельствах. Это связано с тем, какие причины влияют на данное эмоциональное состояние.

Проведя анализ всех полученных данных, мы пришли к выводу, что самыми распространенными причинами, влияющими на агрессивное поведение, являются следующие: жестокое воспитание ребенка родителями (постоянные избиения, наказания, ругательства), игнорирование ребенка (уделение ребенку малого количества времени).

Для исследования уровня тревожности у детей младшего школьного возраста мы использовали методику «Выбери нужное лицо». По результатам методики «Выбери нужное лицо» было выявлено, что у 70% детей высокая степень тревожности, у 30% – средняя, менее выраженная. Нами было выявлено достаточно большое количество ситуаций, в которых дети испытывали состояние тревожности. Наибольшее количество отрицательных выборов в ситуациях объект агрессии, игра со старшими детьми, укладывание спать в одиночестве, выговор, игнорирование, собирание игрушек, изоляция. Дети аргументировали это так, что их всегда обижают, дерутся, с ними не хотят играть, им страшно ложиться спать одним, они расстроены, т.к. мама гуляет с братиком или сестричкой, они одни. При проведении методики, нами было отмечено, что дети с высокой степенью тревожности были очень застенчивы, боязливы. При выполнении заданий часто задавали уточняющие вопросы, задумывались в ответе, ждали одобрения экспериментатора. У некоторых детей отмечалась неврозность. Они запинаясь, тербли карандаш и руки. Дети же с низкой степенью тревожности были более общительны, легко приступали к выполнению задания, более уверенно аргументировали свои ответы, не боялись объяснений.

Для исследования типа взаимодействия в семье нами была проведена методика «Тест-опросник родительского отношения» А.Я. Варга, В.В. Столина. Результаты исследования по методике «Тест-опросник родительского отношения» А.Я. Варга, В.В. Столина позволили выявить, что в семьях, воспитывающих детей с легкой степенью умственной отсталости в наибольшей степени встречается такой тип семейного взаимодействия, как «принятие-отвержение» и «симбиоз». Сопоставив результаты исследований, были получены следующие результаты: по средним показателям самый высокий уровень тревожности и агрессивности встречается при таких типах взаимодействия как «маленький неудачник», «принятие-отвержение». При таких типах взаимодействия интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителям несерьезными, они игнорируют их. Родители испытывают по отношению к ребенку в основном отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, ненависть. Они считают ребенка неудачником, не верят в его будущее, низко оценивают его способности. В таких случаях дети пытаются обратить на себя внимание, начиная плохо себя вести. Из всего можно сделать вывод, что позиция отвержения способствует формированию у ребенка таких черт, как агрессивность, непослушание, сварливость, лживость, склонность к воровству и асоциальному поведению. В ряде случаев она вызывает у них пугливость, беспомощность. Ребенок, которого отталкивают, унижают, критикуют, чувствует себя ненужным, отвергнутым. Все это в свою очередь отрицательно сказывается на развитии ребенка, становлении его личности.

Список литературы.

- 1) Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Методическое пособие. М.: Просвещение. 2008. 239 с.
- 2) Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия. СПб.: Речь. 2007. 400 с.
- 3) Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2003. 408 с.
- 4) Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 "Дефектология" 3-е изд., перераб. и доп.-М.: Просвещение. 1986. 192 с.

СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЭГОЦЕНТРИЗМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Тырышкина Н.С.

Научный руководитель – доц. Громова Ч.Р.

Эгоцентризм – позиция личности, характеризующаяся сосредоточенностью на собственных ощущениях, переживаниях, интересах и т.п., а также неспособностью принимать и учитывать информацию, противоречащую собственному опыту, в частности, исходящую от другого человека. В основе эгоцентризма лежит непонимание человеком того, что возможно существование других точек зрения, а также уверенность, что психологическая организация других людей тождественна его собственной [«Психологический словарь», 2003, с. 324].

По мнению ряда психологов, эгоцентризм представляет собой неотъемлемую особенность ребенка на ранних этапах психического развития. Например, большинство дошкольников левую руку стоящего к ним лицом человека называют правой, т.к. она ближе к собственной правой руке ребенка.

Причинами возникновения эгоцентризма могут быть:

- неправильные методы семейного воспитания,
- психологически напряженные длительные состояния (например, обида), а также индивидуальная психологическая предрасположенность человека (акцентуации характера)

По мере становления личности эгоцентризм преодолевается за счет развития механизма децентрации.

Децентрация – механизм преодоления эгоцентризма личности, заключающийся в изменении точки зрения, позиции субъекта в результате столкновения, сопоставления и интеграции ее с позициями, отличными от собственной [«Психологический словарь», 2003, с. 324].

Проходя учебную практику, мною была проведена работа с детьми 3 «Е» класса. Им был дан тест, состоящий из 40 незаконченных фраз, дети, должны были окончить предложения, на эту работу детям понадобилось не более чем 30 минут. Фразы были такого типа: «Главное, в том, что..», «Самое лучше..», «Самое важное то, что..» Причем дети не должны были знать цели исследования. В качестве «подставной» цели было определение скорости возникновения ассоциаций на словесный стимульный материал. И индекс эгоцентризма определялось путем выявления информации о самом субъекте.

Это информация выражается местоимением первого лица единственного числа, всеми притяжательными и собственными местоимениями, образованные от него, т.е. местоимениями «я», «мне», «мной», «моих», «мною» и т.п. Индексом эгоцентризма служит количество обозначенных предложений.

В мою группы испытуемых входило 12 человек. Из них 8 девочек и 4 мальчика.

Таблица 1. – Результаты.

3 класс	Низкий	Средний	Высокий
Мальчики	1 испытуемый	3 испытуемых	-
Девочки	1 испытуемый	5 испытуемых	2 испытуемых

Таким образом, мы пришли к таким результатам:

- Низкий уровень эгоцентрической направленности у 2 испытуемых, что составляет 16,5% из всех испытуемых.
- Средний уровень эгоцентрической направленности у 8 испытуемых, что составляет 67%.
- Высокий уровень эгоцентрической направленности у 2 испытуемых, что составляет 16,5%.

С детьми очень важно проводить работу по избавлению от эгоцентризма (децентрация). Существуют различные способы децентрации. Я бы хотела рассказать вам о таких способах.

Существуют различные тренинги, они способствуют личностному росту и совершенствованию, и развивают не только коммуникативность, эмпатию, децентрацию и т.п., но и усиливают, по крайней мере, временно рефлексивность и эгоцентризм. Этому могут способствовать правила психологических тренингов: 1) говорить от своего имени; 2) не использовать защиты типа, «мы все», «некоторые» и т.п.; 3) высказываться о своих чувствах по поводу того, что происходит здесь и теперь. Эгоцен-

тризм здесь вызван потребностью сохранить новые, ещё неустойчивые, установки и формы поведения, выработанные в процессе тренинга.

Динамика эгоцентризма в тренингах саморегуляции иная. Тренинги саморегуляции снижают эгоцентризм. Содержание их направлено на внутреннюю гармонизацию эго-системы. «Отлаживание» эго-системы происходит благодаря разным приёмам и способам саморегуляции, а не путём усиления эгоцентричности [Л.Ф. Обухова, 1996, с. 121].

В практике психоконсультационной и психотерапевтической работы важно различать тип эгоцентрического переживания человека и, в зависимости от этого, применять ту или иную стратегию работы с ним.

Также в настоящее время создаются вариативные программы, приоритетным направлением которых является интеллектуальное развитие, где одним из достоинств обучения называют преодоление эгоцентризма у детей в младшем школьном возрасте [Обухова Л.Ф. Возрастная психология, 2009, с. 287].

Согласно культурно-исторической теории, Л.С. Выготский выделяет две линии развития - натуральную и культурную. Можно предположить, что эгоцентризм является натуральной характеристикой детского мышления, а позиционность - культурной. При позиционном подходе человек не непосредственно видит окружающий мир, а опосредовано. Средством такого видения выступает занимаемая человеком позиция. Под позицией понимается определенное отношение человека к действительности, определенный способ видения ситуации. Средство – это точка и «причина» превращения исходного объекта (натуральной психической функции) в новый (высшую психическую функцию). Именно превращение, а не отказ от одной формы в пользу другой (Шиян И.Б., Шиян О.А.). Суть процесса превращения – это развитие. Эгоцентризм не исчезает, постепенно убывая к 11-12-и годам, как утверждал Ж. Пиаже, а превращается в более совершенную позицию, которая отражает позиционное отношение к действительности, но не отрицает существование непосредственного отношения. Замены более совершенной позиции на менее совершенную не происходит [Выготский Л.С «Мышление и речь», 1999, с. 98].

Средствами развития позиционности могут выступать диалектические действия. Диалектические действия создают возможность структурирования объекта. Они очерчивают то пространство возможных позиций, «углов» рассмотрения данного объекта, выстраивание которых происходит путем превращения исходной, собственной, позиции.

Позиционный подход к действительности дает ребенку возможность при анализе ситуации увидеть скрытые отношения в объекте, в результате чего он получает более полную и достоверную картину окружающего мира.

Способность выделять различные точки зрения на объект и выстраивать новые позиции его рассмотрения обеспечивает творческое отношение к действительности и продуктивное взаимодействие с другими людьми, т.к. попадая в какую-либо ситуацию, ребенок не просто, овладевая, подчиняется ей, он, преобразуя ее, преобразует себя. Позиционность может выступать одним из средств открытия новых возможностей овладения своим поведением, познавательными процессами [Крайг Г. Психология развития, 2010, с. 174].

Список литературы.

- 1) «Психологический словарь». Ростов-на-Дону. 2003.
- 2) Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. М: Российское педагогическое агентство. 1996.
- 3) Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Педагогическое общество России. 2009.
- 4) Выготский Л.С «Мышление и речь». М. 1999.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА СТУДЕНТА С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ

Урманова М.Р.

Научный руководитель – доц. Курбанова А.Т.

Актуальность. Для российского образования обучение студентов в инклюзивных группах является сравнительно новым подходом. Недостаточно изучены социально-психологические аспекты этого явления. В особенности требует пристального внимания изучение степени принятия студента с ОВЗ в

инклюзивной группе. Показатели социометрического статуса студента с ОВЗ могут помочь определить, насколько успешно он включается в коллектив, насколько принят в группе, оценить эффективность интеграции в обществе в целом.

Объектом исследования были показатели межличностных отношений в студенческой группе. *Предметом* – особенности ситуации студента с ОВЗ в системе межличностных отношений в академической группе. Исследования проводились в двух группах вузов г. Казани, в которых обучаются также студенты-инвалиды (экспериментальная группа А и экспериментальная группа Б) в марте 2015 г. Испытуемые – студенты 1-х курсов, обучающиеся в инклюзивных группах.

Для *сбора эмпирического материала* использовался метод социометрии (предложен в 30-х гг. Д. Морено). Социометрический тест предназначен для диагностики эмоциональных связей, т.е. взаимных симпатий между членами группы, и решения следующих задач: измерение степени сплоченности-разобщенности в группе; выявление соотносительного авторитета членов групп по признакам симпатии-антипатии (лидеры, звезды, отвергнутые); обнаружение внутригрупповых сплоченных образований во главе с неформальными лидерами.

Для социометрического исследования нами были разработаны следующие вопросы:

1 группа вопросов:

- С кем из твоей группы ты бы хотел сидеть вместе за партой?
- С кем бы не хотел сидеть вместе?

2 группа вопросов:

– К кому из твоей группы ты обращаешься с вопросами, затруднениями, возникающими у тебя в учебе?

- К кому по таким поводам ты бы не стал обращаться?

3 группа вопросов:

- С кем в институте ты общаешься чаще всего?
- С кем из твоей группы ты бы не хотел общаться в институте?

4 группа вопросов:

- С кем из твоей группы ты общаешься в социальных сетях (vk.com, instagram, Одноклассники)?
- Кого из твоей группы в числе своих друзей в социальных сетях ты бы не хотел видеть?

По результатам опроса определялись следующие социометрические показатели: экспансивность, положительная и отрицательная; интеграция, положительная и отрицательная; сплоченность.

Результаты исследования.

На рисунке 1 представлены показатели

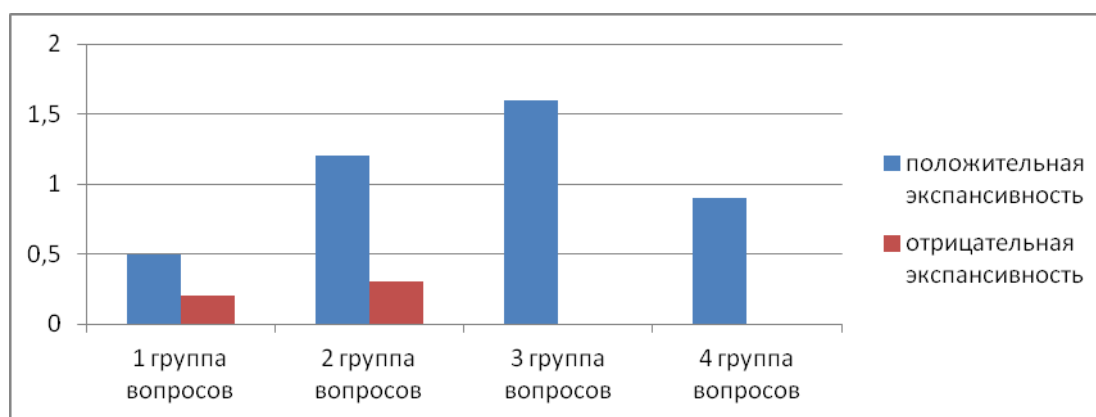


Рисунок 1. – Показатели экспансивности в инклюзивной студенческой группе А.

Как видно из рис. 1, в группе А максимальную положительную экспансивность и отсутствие отрицательной студенты проявляют, когда речь идет о неформальном общении в институте и в социальных сетях (группы вопросов 3 и 4). Более избирательны в учебном общении (группа вопросов 2), и особенно – когда речь о наиболее близком общении (1-я группа).

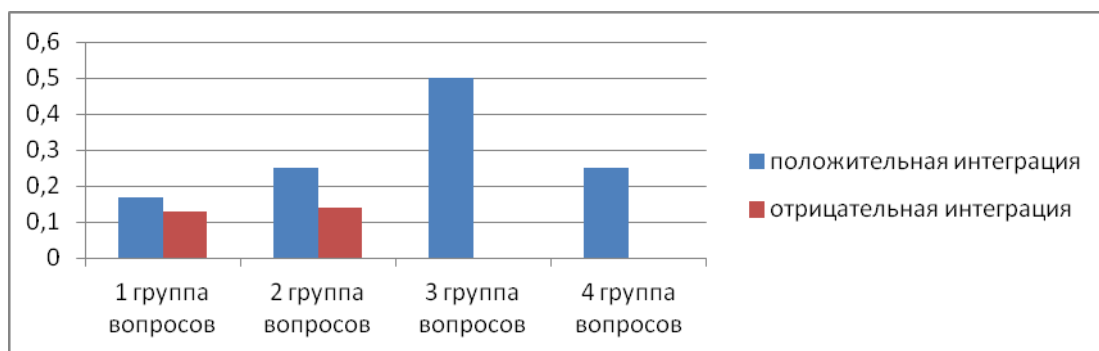


Рисунок 2. – Показатели интеграции в инклюзивной студенческой группе А.

По рис. 2 видно, что соотношение показателей интеграции схоже с показателями экспансии: максимальна положительная интеграция и отсутствует отрицательная в неформальном общении в институте и в социальных сетях (группы вопросов 3 и 4). Учебное общение (группа вопросов 2), и наиболее близкое общение (1-я группа) демонстрирует более высокую избирательность, что показывает отрицательная интеграция.

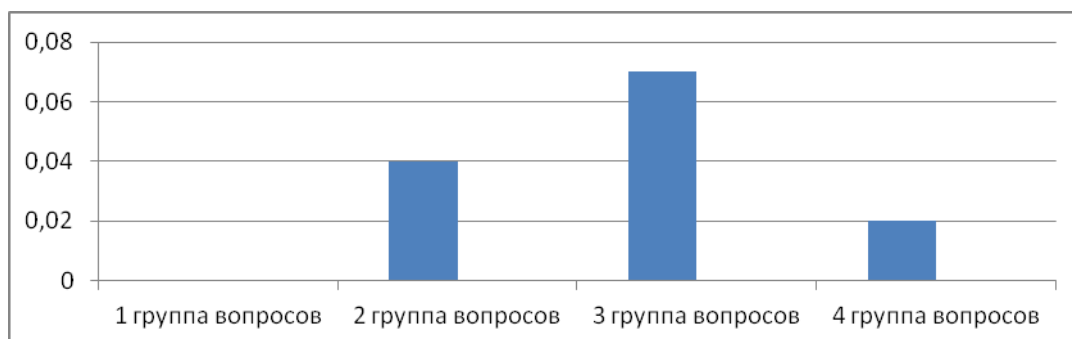


Рисунок 3. – Показатели сплоченности в инклюзивной студенческой группе А.

Данные рис. 3 показывают полное отсутствие сплоченности, которое характеризует сферу наиболее тесного общения и контактов в социальных сетях (группы вопросов 1 и 4).

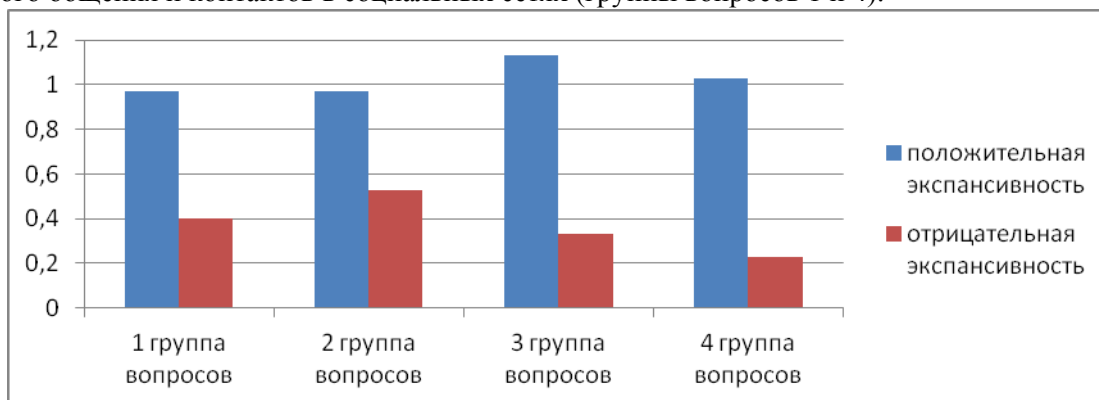


Рисунок 4. – Показатели экспансивности в инклюзивной студенческой группе Б.

В группе Б соотношение уровня положительной экспансивности практически постоянное и не зависит от сферы и типа общения (группы вопросов 1-4). Кроме этого, в отличие от 1-й группы здесь есть и отрицательная экспансивность по всем сферам общения, студенты не только выбирают, но и активно отвергают членов своей группы, особенно в сфере неформального общения в институте.

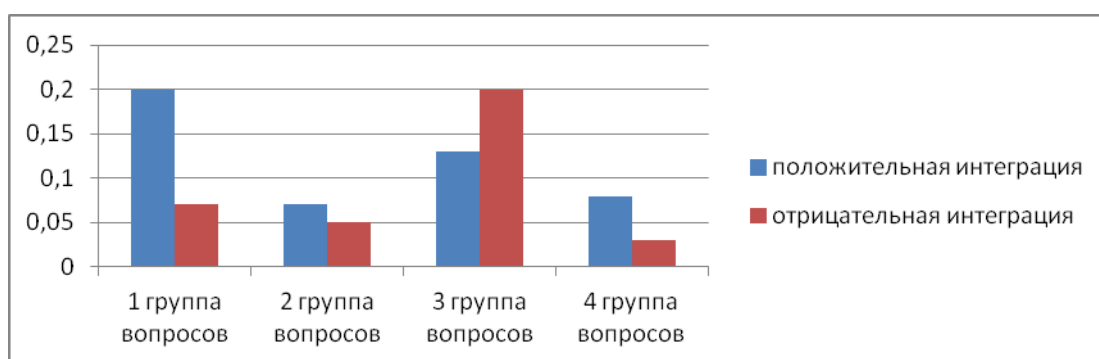


Рисунок 5. – Показатели интеграции в инклюзивной студенческой группе Б.

Максимальная положительная интеграция в этой группе, в отличие от первой, характеризует выбор соседа во время аудиторных занятий (группа вопросов 1); максимальная отрицательная интеграция – неформальное общение в институте.

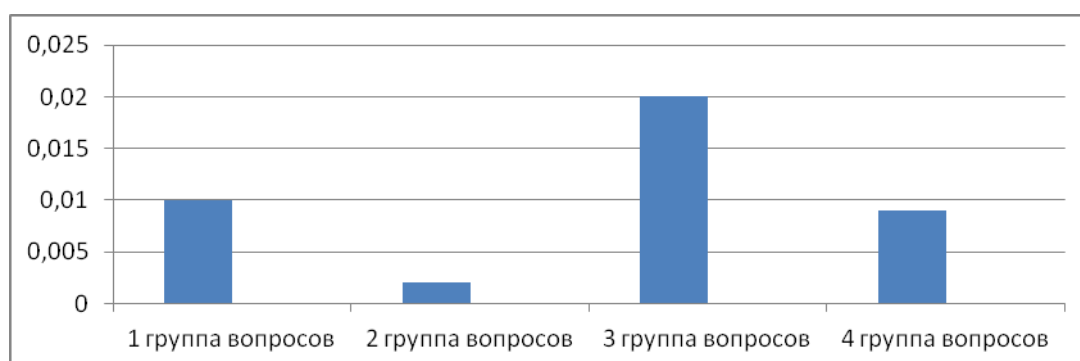


Рисунок 6. – Показатели сплоченности в инклюзивной студенческой группе Б.

Группа Б характеризуется сплоченностью, в отличие от 1-й, когда речь о выборе соседа по парте, и низкой сплоченностью в деловом учебном общении.

Индивидуальные социометрические индексы. В обеих группах первокурсников по 1-й, 2-й и 4-й парам вопросов студент с ОВЗ имеет *нулевые показатели индексов социометрического статуса* (как положительного, так и отрицательного). Т.е., остальные члены группы не выбирают – и не отвергают студента с ОВЗ.

Ни один член группы: не называет его в числе тех, с кем хочет сидеть за партой – но и не говорит, что отказывается сидеть с ним вместе; не обращается с вопросами, затруднениями, возникающими в учебе – и не отказывается обращаться по таким поводам; не общается в социальных сетях (vk.com, instagram, Одноклассники) – и не отказывается видеть в числе своих друзей в социальных сетях.

По 3-й группе вопросов в одной инклюзивной группе студент с ОВЗ также не получил ни одного выбора, как положительного, так и отрицательного. Другой студент с ОВЗ получил 1 выбор: 1 одногруппник назвал его в числе тех, с кем он общается в институте чаще всего; отвергавших студента-инвалида в группе также не было.

Таким образом, мы можем назвать основные виды социометрического статуса, который характеризуют положение студента с ОВЗ в инклюзивной группе: «примкнувший»– социометрический статус члена группы, которого никто из членов группы не выбирает, но он выбирает хотя бы одного. «Изолят» – тот, кто никого не выбирает, и его не выбирает никто из членов группы. В 4-й группе вопросов студент с ОВЗ не получил ни одного выбора и не сделал ни одного выбора сам.

Студент с ОВЗ из группы Б по 1-й, 2-й и 3-й группам вопросов занимает положение примкнувшего, периферического члена в группе. Общий статус по всем группам вопросов у студента с ОВЗ этой группы равен 0. Эмоциональная экспансивность в разных вопросах принимает разные значения.

Студенты с ОВЗ из обеих обследованных групп чаще оказываются в положении примкнувшего периферического члена группы. Они не получают отрицательных выборов, но и положительный выбор получил только студент с ОВЗ по 3-й группе вопросов.

Нужно отметить также, что недостаточная интеграция в группу характеризует положение не только студентов с ОВЗ. В обеих группах есть и другие студенты, без ОВЗ, которые также находятся в таком положении. Более того, в группе Б присутствует студент, с отрицательным статусом 5. Из это-

го следует, что студенты с ОВЗ находятся не в худшем положении. Кроме того, в исследовании принимали студенты первокурсники, что также могло повлиять на результаты исследования.

Тем не менее, необходимо констатировать, что степень интеграции студенты с ОВЗ в группе, как и в целом уровень сплоченности инклюзивных групп недостаточны, что не может не обратить на себя внимание. К сожалению, на данный момент эта тема раскрыта в недостаточном объеме и требует дальнейшего изучения.

Список литературы.

1) Фоминых Е.С. Психологический анализ рисков виктимизации студентов с ограниченными возможностями здоровья в профессионально-образовательной среде. Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания» № 2 (16). Май 2012 [Электронный ресурс]. URL: www.grani.vspu.ru (дата обращения: 20.03.2015).

2) Орлова М.Ю. Структурный анализ малых групп (использование метода социометрии в психодиагностике). Учебно-методическое пособие для студентов III курса факультета психологии. Владивосток. 1998 г. URL: www.google.ru/search?q=2.

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

Файзрахманова Р.Т.

Научный руководитель – доц. Нигматуллина И.А.

В настоящее время количество детей с общим недоразвитием речи увеличивается. Для них характерны недостаточная сформированность речевых и психических процессов [1]. У детей с ОНР недостаточно сформированы коммуникативные компетенции. Учеными Е. Мاستюковой, Н. Стадненко, А. Обуховской, И. Смирновой, О. Вассерман, Л. Назаровой отмечается, что большинство детей с ОНР III уровня в речевом и психологическом аспекте не готовы к школьному обучению. У них отмечается недостаточный уровень познавательной активности, отсутствуют навыки коллективной деятельности, сотрудничества. Также отмечается отставание в развитии психомоторики, устной речи и мотивационно-личностной сферы [6]. Таким образом, своевременная коррекция нарушений речи и развитие коммуникативных компетенций являются необходимыми условиями готовности детей к школьному обучению.

В связи с этим возникает необходимость специально организованной работы по развитию коммуникативных компетенций.

Более того, анализ психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время не часто затрагиваются вопросы, связанные с развитием коммуникативных компетенций у детей с различными нарушениями речи, этим обусловлена актуальность данного исследования.

Целью нашего исследования являлось изучить особенности сформированности коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу можно говорить о том, что коммуникативная компетенция – это способность решать вербальными средствами различные социальные задачи. К ним относятся: бытовые, контактоустанавливающие, учебные, информационные и др. Другими словами, это умение пользоваться речевыми и языковыми средствами при общении [2].

В структуре коммуникативной компетентности выделяют три вида компетенций:

- когнитивные компетенции,
- поведенческие компетенции,
- мотивационно-личностные компетенции [4].

У детей с ОНР данные компетенции сформированы недостаточно. Все дети с ОНР III уровня испытывают трудности при организации своего речевого поведения, у них отмечается очень низкий уровень словесной коммуникативной активности [3]. Трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем родного языка вместе с особенностями восприятия обращенной речи ограничивают речевые контакты ребенка со взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценного общения [5].

Нами был проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого определены особенности коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста контрольной и экспериментальной групп, а также сопоставлены между собой полученные показатели.

В экспериментальную группу вошли дети с ОНР III уровня. В контрольную группу вошли дети без речевой патологии.

Первый этап эксперимента предполагал изучение сформированности когнитивных компетенций, предполагающих развитие способностей ребенка к диалогической и монологической речи, с помощью методики Р.И. Лалаевой «Исследование нарушений устной речи у детей». В ходе эксперимента выделялось 5 уровней по отдельным критериям, и 3 уровня по сумме всех критериев: высокий, средний и низкий.

По результатам исследования диалогической речи у детей с ОНР III уровня выяснилось, что большинство детей не затрудняется при ответах на вопросы. Но в основном дети отвечают не предложениями, а одним словом.

При исследовании монологической речи выяснилось, что большинство детей затрудняются в составлении рассказа и пересказе.

По сумме критериев было выявлено 3 уровня сформированности связной речи: высокий, средний и низкий уровень.

В результате исследования был выявлен 1 ребенок с высоким уровнем сформированности связной речи, 4 ребенка со средним уровнем и 5 детей с низким уровнем.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи III уровня связная речь недостаточно сформирована. Дети не могут полным предложением отвечать на вопросы. Также затрудняются в составлении рассказа по сюжетным картинкам и пересказе текстов. У 50% детей выявлен низкий уровень развития связной речи.

Результаты детей с нормальным речевым развитием: 2 ребенка с высоким уровнем сформированности связной речи, 6 детей со средним уровнем и 2 ребенка с низким уровнем сформированности связной речи.

Таким образом, связная речь детей с нормальным речевым развитием находится на среднем уровне сформированности.

Сравнивая результаты, полученные при исследовании связной речи детей с ОНР III уровня и детей, чья речь соответствует норме можно сделать вывод о том, что у детей с ОНР связная речь сформирована хуже, чем у детей с нормальным речевым развитием.

Таким образом, можно говорить о том, что у детей с ОНР не сформированы когнитивные компетенции.

На следующем этапе мы исследовали поведенческие компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и у детей без речевой патологии с помощью методики «Картинки». Данная методика позволяет выявить способы реагирования на конкретную ситуацию, выбор определенных норм и правил в процессе общения и для общения со сверстниками.

При обследовании детей с ОНР III уровня выяснилось, что 40% детей склонны к уходу из ситуации. Эти дети не могут самостоятельно найти выход из конфликтной ситуации. У 3 детей отмечается агрессивный выход из ситуации, т.е. эти дети проявили склонность к агрессии.

Вербально-оценочное решение ситуации («Скажу, что так нельзя») наблюдается лишь у двоих детей. У одного ребенка наблюдаются конструктивные решения конфликтных ситуаций. Такие ответы свидетельствуют о достаточно высокой коммуникативной компетенции детей в общении со сверстниками.

Сравнивая результаты детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и детей без речевой патологии можно говорить о том, что у детей с ОНР не сформированы поведенческие компетенции. Дети не умеют общаться со сверстниками, не умеют находить выходы из различных конфликтных ситуаций.

На следующем этапе исследовался уровень сформированности мотивационно-личностного компонента у детей старшего дошкольного возраста с ОНР и детей, без речевой патологии. Первой методикой было «Изучение критериев выбора партнера для общения». Данная методика направлена на изучение содержания представлений ребенка о качествах личности сверстников в общении с ними.

В результате выяснилось, что большинство детей с ОНР (60%) при выборе партнера для общения выделяют лишь общее положительное отношение к сверстнику. Ответами детей были фразы: «Я так хочу», «Просто нравится». Данные дети относятся к группе детей без осознанного мотива выбора.

Сравнивая результаты детей с ОНР и детей без речевой патологии, можно сделать вывод о том, что у детей с нормой речевого развития мотивационный компонент сформирован лучше. По сравнению с

детьми с ОНР данная категория детей больше выделяла дружеские отношения или ставили на первое место интерес к совместной деятельности. Лишь 30% детей выделили общее положительное отношение к сверстнику, т.е. делают выбор без осознанного мотива.

Таким образом, у большинства детей с ОНР не сформирован мотивационный компонент. У детей отсутствует осознанный мотив выбора, им трудно выделять дружеские отношения или интерес к совместной деятельности.

На последнем этапе эксперимента было проведено исследование по методике «Завершение предложения». Данная методика ориентирована на определение социальной позиции и самопонимания ребенка.

Полученные результаты показали, что у большинства детей с ОНР нарушено самопонимание. У 7 детей с ОНР из 10 (70%) снижена самооценка, они неуверенно дают продолжение именно в тех предложениях, которые направлены на исследование значимых переживаний ребенка и оценку своих возможностей. В то время, как у детей без речевой патологии лишь у 4-х детей наблюдались подобные ответы. Отношение к родителям, братьям, ровесникам и вообще к людям как у детей с ОНР, так и у детей с нормальным речевым развитием в большинстве случаев хорошее. Наблюдались лишь единичные случаи, когда ребенок показывал негативное отношение. У детей с ОНР это 20% детей, у детей без речевой патологии – 10%. Это свидетельствует о том, что у детей достаточно хорошо сформирована социальная позиция.

Анализируя результаты методики «Изучение критериев выбора партнера для общения» и методики «Завершение предложения» можно сделать вывод о том, что у детей с ОНР III уровня недостаточно сформирован мотивационно-личностный компонент. У детей отсутствует осознанный мотив выбора партнера для общения, нарушено самопонимание, самооценка снижена.

Таким образом, количественный и качественный анализ полученных данных позволил сделать вывод о том, что у детей с общим недоразвитием речи недостаточно сформированы знания, умения, навыки по составлению рассказов по сюжетным картинкам, по пересказу, навыки общения со сверстниками, выхода из конфликтных ситуаций. Данная категория детей находится на низком уровне сформированности коммуникативных компетенций.

Список литературы.

- 1) Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. 2-е изд, испр. и доп. Москва: АРКТИ. 2004. 168 с. (Библиотека практикующего логопеда).
- 2) Детский сад: теория и практика. Тема номера: Развитие коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста. № 3. 2013.
- 3) Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. второе издание. Москва: Просвещение. 1990. 316 с.
- 4) Леонтьев А.А. Психология общения. Москва: Смысл. 2008. 368 с.
- 5) Лисицина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб: Питер. 2009. 320 с.
- 6) Носкова Л.П. Методика развития речи дошкольников. Москва: ВЛАДОС. 2004. 401 с.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Файзуллина О.С.

Научный руководитель – доц. Артемьева Т.В.

Актуальность исследования определяется тем, что эмоциональная жизнь человека наполнена многообразным содержанием: эмоции выражают оценочное отношение к отдельным условиям, которые способствуют или препятствуют осуществлению деятельности, к конкретным достижениям в ней (радость, огорчение), к сложившимся или возможным ситуациям. Важность изучения возрастных особенностей эмоциональной сферы детей определяется тем, что имеется тесная связь эмоционального и интеллектуального развития. Нарушения в эмоциональном развитии ребенка ведут к тому, что ребенок не может использовать другие способности, в частности интеллект, для дальнейшего развития. У детей с эмоциональными нарушениями преобладают отрицательные эмоции, имеется высокий уровень тревожности, а положительные эмоции проявляются редко. Исследованием эмоций детей с

интеллектуальным недоразвитием занимались: Д.Б. Эльконин, Л.В. Занков, М.С. Певзнер, Г.Ф. Бреслав [Кистенева, 2009, с. 190].

У человека главная функция эмоций состоит в том, что благодаря эмоциям мы лучше понимаем друг друга, можем, не пользуясь речью, судить о состоянии другого человека и лучше настраиваться на совместную деятельность и общение.

Вопросы, связанные с изучением умственной отсталости, относятся к числу наиболее важных в дефектологии. Занимаются ими не только олигофренопедагоги, но и специалисты смежных наук: психологи, невропатологи, психиатры, эмбриологи, генетики и др.

Наряду с умственной недостаточностью всегда имеет место недоразвитие эмоциональной сферы, исходя из этого, главным является то, что формирование эмоций, воспитание нравственных, эстетических чувств содействует более целостному отношению умственно отсталого ребенка, к окружающему миру, природе и обществу, способствует его становлению в обществе.

Целью нашего исследования является выявление особенностей понимания эмоций детьми с легкой степенью умственной отсталости.

Мы предположили, что дети с умственной отсталостью в легкой степени отличаются эмоциональной ригидностью (плохой переключаемостью) с недостаточностью дифференциальных эмоций.

В соответствии с поставленной целью определены следующие задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме понимания эмоций детьми младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости.

2. Выявить специфические особенности понимания эмоций другими детьми младше школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости.

Предметом исследования выступают особенности эмоций у детей с умственной отсталостью в легкой степени.

Анализ литературы по теме исследования позволяет утверждать, что развитие личности является одной из наиболее важных проблем в теории воспитания и обучения. Развитие личности умственно отсталого ребенка происходит по тем же законам, что и развитие нормально развивающихся детей. Вместе с тем в силу интеллектуальной неполноценности оно проходит в своеобразных условиях [Выготский, 2004, с. 512].

Особым образом идет развитие эмоциональной сферы умственно отсталого ребенка.

Во-первых, чувства умственно отсталого ребенка долгое время не достаточно дифференцированы. В этом отношении он несколько напоминает малыша. Переживания умственно отсталого более примитивны, он испытывает только или удовольствие или неудовольствие, а дифференцированных тонких оттенков переживаний почти нет.

Во-вторых, чувства умственно отсталых детей часто бывают неадекватны, непропорциональны воздействиям внешнего мира по всей динамике. У одних детей можно наблюдать чрезмерную легкость и поверхностность переживаний серьезных жизненных событий, быстрые переходы от одного настроения к другому. У других детей наблюдается чрезмерная сила и инертность переживаний возникающих по малосущественным поводам.

Нарушения эмоциональной сферы могут быть вызваны причинами:

1. Внешними: длительная психотравмирующая ситуация, дефицит адекватной стимуляции, необходимой для развития эмоциональной сферы; неправильная организация контактов с ребенком.

2. Внутренними: патологические особенности эмоциональной сферы ребенка (патологическая ранимость, пресыщаемость, сверхвозбудимость, инертность).

Внешние и внутренние причины тесно переплетаются между собой [Юдилевич, 1981, с. 51-57]. Слабость интеллектуальной регуляции чувств обнаруживается в том, что дети ни чем не корректируют своих чувств сообразно ситуации, не могут найти удовлетворение какой-либо своей потребности в ином действии, замещающем первоначально задуманное. Они долго не могут найти утешение после какой-либо обиды не могут удовлетвориться какой-либо, даже лучшей вещью какой им подобрали взамен похожей, разбитой или утерянной.

Наряду с общим недоразвитием эмоциональной жизни у умственно отсталых детей, можно иногда отметить некоторые проявления болезненных чувств, о которых нужно знать и соответственно этому осуществлять квалифицированный психолого-педагогический подход к больному ребенку.

В исследования Н.Л. Коломинского изучаются особенности понимания эмоциональных состояний персонажей, изображенных на сюжетных картинках. Исходным было положение о том, что понимание эмоционального состояния другого человека определенным образом характеризует эмоциональный мир ребенка. Было установлено, что учащиеся с умственной отсталостью допускают грубые

ошибки и даже искажения при толковании мимики персонажей, изображенных на сюжетной картине, им не доступны сложные и тонкие переживания, они сводят их к более простым и элементарным. Однако почти все ученики правильно понимают и называют наиболее часто переживаемые ими самими и окружающими людьми состояния радости, обиды [Коломинский, 1988, с. 190].

Слабость интеллектуальной регуляции чувств приводит к тому, что у учащихся коррекционных школ с опозданием и с трудом формируются так называемые высшие духовные чувства: совесть, чувство долга, ответственности, самоотверженности. Сложные эмоции социально-нравственного характера, тонкие оттенки чувств остаются недоступными для понимания и обозначения.

Незрелость в эмоциональной сфере в школьном возрасте ещё резче проявляется в школьный период, когда перед ребёнком ставятся задачи, требующей сложной и опосредованной формы деятельности.

Со слабостью речевой регуляции поведения в целом, неумения отделить второстепенное от значимого, недифференцированного и узкого восприятия (в психологическом и социально-психологическом смыслах), приверженности к стереотипам и косвенности мышления очень затрудняются на первых этапах непосредственных контактов с людьми, не умеют построить общую линию поведения и поэтому делают значительные ошибки, которые нарушают процессы социальной адаптации.

Исследования особенностей понимания эмоций детьми с легкой степенью умственной отсталости проводились в специальной коррекционной общеобразовательной школе № 142 VIII вида.

Для сравнения результатов детей с легкой степенью умственной отсталости и детьми с нормативным развитием исследование также проводилось в МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 141 с углубленным изучением отдельных предметов» Советского района г. Казани.

В исследование принимало участие 13 учащихся 3 классов с легкой степенью умственной отсталости и 13 учащихся 3 класса с нормативным развитием.

В процессе обследования была использована методика «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний (разработка Л. Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой)».

Первая серия: 6 портретных картинок с изображением определенного эмоционального состояния.

Вторая серия: 12 сюжетных картинок, на которых персонажи выражают определенное эмоциональное состояние.

Результаты исследования позволяют утверждать, что умственно отсталые не очень глубоко и четко, но понимают свои чувства и чувства окружающих людей, у них снижены возможности в опознании основных эмоциональных состояний по выражению лица относительно учеников массовой школы. Имеются различия в овладении невербальным общением в зависимости от вида ретардации. У детей с умственной отсталостью имеются более грубые нарушения в овладении невербальным компонентом общения.

Для умственно отсталых детей характерен ряд особенностей понимания и интерпретации эмоциональных состояний других людей.

1. Умственно отсталые школьники испытывают трудности в понимании эмоциональных состояний и особенно в их вербальной интерпретации, что обусловлено особенностями их интеллектуального и речевого развития, депривацией общения, а также в ряде случаев, несовершенством методики работы по развитию речи детей.

2. Успешность понимания эмоциональных состояний зависит от модальности эмоции, возраста испытуемых, личных особенностей (от интеллектуального и речевого развития; эмоционально-волевой сферы), от наличия депривационных факторов в развитии ребенка, а также от степени сложности стимульного материала и условий его предъявления.

3. Наблюдается различное понимание визуальной и речевой экспрессии в зависимости от возраста и личностных особенностей, а также наличия депривационных факторов в развитии школьников.

4. В невербальном отражении проявляется избирательность к отдельным элементам экспрессии (мимике, жесту, позе). Эта избирательность в большей мере определяется видом экспрессии.

5. Выявляется тесная взаимосвязь между восприятием и представлением об экспрессии. Эта связь выражается, прежде всего, в том, что восприятие и, в частности, расчлененное восприятие, создает базу для дифференцированных представлений об экспрессии [Кистенева, 2009, с. 190].

Список литературы.

- 1) Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. Психология развития ребенка. М.: Смысл. Эксмо. 2004. 512 с.
- 2) Забрамная С.Д. Некоторые особенности мимики глубоко умственно отсталых детей (имбецилов).

- Обучение и воспитание умственно отсталого ребёнка / МГПИ им. В.И. Ленина. М.: 1982. С.108–113.
- 3) Занков Л.В. Психология умственно отсталого ребёнка: книга для студентов. М. : Государственное учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР. 1939. 64 с. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат. 1975. 304 с.
- 4) Кистенева Е.П. Понимание эмоциональных состояний умственно отсталыми детьми. Диссертация на соискателя кандидат педагогических наук. Москва. 2009. 190 с.
- 5) Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: книга для учителя. Москва: Просвещение. 1988. 190 с.
- 6) Рубинштейн С.Я., Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. 2-е изд., переаб. и доп. М.: Просвещение. 1979. 192 с.
- 7) Сидорова О.А. Нейропсихология эмоций. Отв. ред. П.В. Симонов. М.: Наука. 2001 147 с.
- 8) Шаповалова О.Е. Переживание умственно отсталыми школьниками своего отношения к страшному. Дефектология. 1998. №1. С.37–41.
- 9) Шевченко Н.Б. Особенности восприятия и понимания эмоциональных состояний человека под влиянием интонационных установок и их коррекция у умственно отсталых школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург: [б. и.]. 1999. с.
- 10) Шкляр Н.В., Коррекция и развитие эмоциональной сферы умственно отсталых младших школьников. Начальная школа. 2007. №8. С.71–73.
- 11) Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баевская Е.Р. и др. М.: Изд-во МГУ. 1990. 197 с.
- 12) Юдилевич Я.Г. Учёт индивидуальных особенностей одигофренов-имбецилов в коррекционно-воспитательной работе. Дефектология. №3. 1981. С.51–57.

ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ: НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА

Файзуллина Ф.И

Научный руководитель – доц. Хайруллин И.Т.

Социально-экономические изменения, происходящие в обществе, коренным образом коснулись всей системы образования. Сегодня процесс реформ и обновлений в образовании сопровождается изменением приоритетов и содержания образования, введением новых стандартов, программ, учебников, совершенствованием технических средств обучения.

Все это требует от современного педагога, как ключевой фигуры образовательного процесса, высокого уровня профессиональных компетенций, широкого кругозора, умений и навыков, обеспечивающих активное участие в профессиональной и общественной жизни.

В связи с повышенной динамичностью образовательной среды для каждого педагога становится очевидной необходимость постоянного и системного профессионального обучения, когда принцип «образование на всю жизнь» приобретает иное звучание: «образование через всю жизнь». Сегодня феномен непрерывного образования становится наиболее приоритетным в педагогическом сообществе. В центре идеи непрерывного образования находится человек, его потребности, интересы и способности.

В современной педагогической литературе в качестве основной цели непрерывного образования рассматривается пожизненное обогащение творческого потенциала личности. По определению Международной комиссии по образованию для XXI в. при ЮНЕСКО, непрерывное образование должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний, навыков.

Сегодня необходимость непрерывного образования обусловлено самой жизнью, ростом интенсификации труда, инновационной деятельностью образовательных учреждений, потребностью личности постоянно совершенствоваться, повышать свой профессиональный имидж и статус.

Потребность в профессиональном просвещении не покрывается системой образования, включающей в себя вузы, техникумы и т.п. Базовая подготовка создает определенный потенциал знаний, развивает способности и определяет потребность в непрерывном обновлении образования. Систему непрерывного образования дополняют различные формы повышения квалификации и самообразовательная деятельность, которые позволяют расширить и углубить профессиональные знания, получить представление о новых технологиях, методиках и т.п.

Но курсы **повышения квалификации** не могут решить все те проблемы педагога, которые возникают в процессе работы в образовательном учреждении. И развитие профессионального мастерства осуществляется в большей части непосредственно в практической деятельности педагога, за счет экспериментальной работы, общения с коллегами, когда происходит осмысление и освоение полученных знаний, когда выстраивается собственный стиль педагогической деятельности.

Целям повышения образовательного уровня служит такой фактор в системе непрерывного образования как **самообразование**. Именно самообразование является одним из основных источников получения новой информации, теоретических знаний, обоснования собственных идей и умозаключений. В основе самообразования лежит сочетание культуры самостоятельной деятельности и потребности в личностном и профессиональном росте, поскольку именно личное стремление к самосовершенствованию является движущей силой, позволяющей достигнуть профессиональных высот.

В связи с этим содержание, методы и формы обучения педагога на всех стадиях его непрерывного образования должны быть направлены на возрастание степени самостоятельности, активизации самообразования.

Основной формой самообразования служит изучение современной научно-методической и учебной литературы, иной психолого-педагогической информации на различных видах носителей. Источниками самообразования служат доклады, консультации специалистов, различные виды практической деятельности. Большие возможности для самообразования появились с развитием сети Интернет и других видов электронных информационных ресурсов. Особое значение для самообразования имеет общение с коллегами. Именно в общении происходит освоение знаний, более глубокое их понимание, установление их связи с другими явлениями и понятиями, раскрывается опыт внедрения современных технологий.

По-моему мнению, условием успешности непрерывного образования является востребованность получаемых знаний в практической деятельности, их устремленность в будущее, проявленная в расширении и углублении поля знаний по предмету т.е. **самообразование сегодня - успешность завтра**.

Современная концепция непрерывного образования как системы, – это новый взгляд на образовательную практику, которая провозглашает учебную, а в некоторых случаях и научную деятельность человека как неотъемлемую и естественную составляющую часть его образа жизни во всяком возрасте. Она предусматривает необходимость достройки «образовательной лестницы» новыми ступенями, рассчитанными на все периоды взрослой жизни от 25 до 65 лет, как указано в Федеральной целевой программе развития образования на 2006-2010 гг. В качестве основной цели непрерывного образования рассматривается пожизненное обогащение творческого и профессионально значимого потенциала личности.

В XXI в. концепция непрерывного образования приобрела ключевое значение. Она является ответом на вызов, который бросает нам мир, где изменения происходят столь быстро. Необходимость «возобновлять» образование, профессиональную подготовку или переподготовку возникает каждый раз, когда человек сталкивается с новшествами, появляющимися в его профессиональной или личной жизни.

Для организации непрерывного образования учителя используются разнообразные формы работы: самообразование учителей, деятельность образовательных центров – методических объединений учителей по научным областям, классных руководителей, городские методические объединения учителей, временные творческие группы, семинары-практикумы, различные конкурсы профессионального мастерства, педагогические чтения и т.д.

Перед педагогами остро встала необходимость овладения ИКТ (Информационно-коммуникационные технологии), что помогает безбоязненно использовать компьютерные технологии наравне со своими воспитанниками. Я убедилась, что для реализации учебного процесса в системе непрерывного образования наиболее эффективна технология дистанционного обучения. Неоспоримым является утверждение о том, что дистанционное обучение (ДО) – образовательная среда XXI в.

Таким образом, важно отметить, успешность профессиональной деятельности педагога зависит от индивидуальных способностей человека, одной из важнейших особенностей человека является возможность чрезвычайно широкой компенсации одних свойств другими. Педагог – это профессионал, нуждающийся в постоянном образовании и самое главное – стремящийся к нему. На каком бы этапе жизненного или профессионального пути ни находился педагог, он никогда не будет считать свое образование законченным. Лишь в постоянном творческом поиске, единении технологии обучения взрослых с технологией самостоятельной работы происходит совершенствование профессиональных

навыков и умений, развитие творческих начал, самоутверждение человека как успешной, само реализующейся личности. По словам Б. Свитленда «Успех – это путь, а не цель».

Список литературы.

- 1) Интернет-ресурс: Непрерывное образование педагогов в условиях современной школы <http://www.prodlenka.org>.
- 2) Интернет-ресурс: Образование через всю жизнь непрерывное образование в интересах устойчивого развития <http://lifelong-education.ru/>.
- 3) Интернет-ресурс: Непрерывное образование как компонент развития scenter.68edu.ru.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ БУЛЛИНГА У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Фаракина И.Ш.

Научный руководитель – доц. Рыбакова Л.А.

На протяжении многих лет исследуется проблема насилия и агрессии. Масштаб данных явлений не перестает удивлять. В России насилие в школе было принято называть травлей. На сегодняшний день, перенимая опыт зарубежных ученых, в отечественной психолого-педагогической литературе стали применять понятие «буллинг» – явление физической и психологической травмы в детском коллективе [Маланцева, 2007, с. 90].

Особенно остро вопрос буллинга встает в подростковом возрасте, потому что, усвоив определенные паттерны поведения, например, поведение «жертвы», подросток может следовать им всю последующую жизнь. При этом негативно ситуация буллинга влияет не только на «жертв», но и на «агрессоров», так как если проявляемая агрессия оказывается эффективной, то она может закрепиться в качестве стиля поведения в будущем [Копытин, 2001, с. 244]. Соответственно, насилие в школе (буллинг) требует самого пристального внимания.

В средствах массовой информации все чаще и чаще стали появляться сообщения о негативной ситуации в школах. Эта проблема хоть и довольно широко освещается, но реальных действий к ее предотвращению не наблюдается. Жестокие отношения между учениками, как отмечает Е. Н. Пронина, в наше время дело обычное [Пронина, 2008, с. 20].

Первые публикации на тему школьной травли появились довольно давно, еще в 1905 г. К. Дьюк опубликовал свою работу, но первые систематические исследования проблемы буллинга принадлежат скандинавским ученым, среди них: Д. Олвеус, П.П. Хайнеманн, А. Пикас, Е. Роланд.

Анализ состояния данной проблемы в психолого-педагогической литературе и практике позволил говорить о наличии противоречия между возрастающей необходимостью активной работы, направленной на борьбу со школьным насилием и недостаточной разработанностью содержания, форм и методов коррекционной работы, направленной на снижение уровня буллинга у младших подростков.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке содержания, комплекса форм и методов, обеспечивающих эффективную психолого-педагогическую коррекцию буллинга у младших подростков.

Объект: процесс психолого-педагогической коррекции буллинга у младших подростков.

Предмет: содержание, формы и методы психолого-педагогической коррекции буллинга у младших подростков.

Многие ученые предложили свои определения понятия буллинг. В нашей работе во главу угла мы поставили определение Е.П. Ильина, который, опираясь на работы Хелда, Лейна и Роланда, определяет буллинг как «длительное систематическое физическое или психологическое насилие, осуществляемое одним человеком или группой и направленное против человека, который не в состоянии защититься в фактической ситуации, с осознанным желанием причинить боль, напугать или подвергнуть человека длительному напряжению» [Ильин, 2014, с. 174].

Чтобы наиболее полно раскрыть значение понятия буллинг, необходимо рассмотреть «буллинг-структуру», предложенную Е. Роландом. Это социальная система, включающая в себя обидчиков (преследователей, агрессоров, хулиганов), их жертв и свидетелей (наблюдателей) [Глазман, 2009, с. 163].

Опытно-экспериментальной базой нашего исследования стало муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 40» Приволжского района г. Казани. Общую выборочную совокупность составили 53 человека (мальчики и девочки), средний возраст которых составляет 12 лет, обучающихся в 6 классе.

Наше исследование включает в себя 3 этапа:

1 этап – диагностический. Цель: выявление среди учеников «буллеров» и жертв буллинга. Для этого нами был применен «Опросник диагностики насилия и буллинга в школе» (опросник Kim Su Jeong в модификации В.Р. Петросянц), состоящий из двух частей.

2 этап – деятельностный. Цель: создание условий для психолого-педагогической коррекции буллинга в интересах детей для их безопасности, защищенности, личностного роста и позитивной социализации в обществе. Для достижения этой цели сейчас нами реализуется программа «Рука об руку», в рамках которой создана система взаимосвязанных мероприятий.

3 этап – контрольный. Цель: контроль эффективности нашей программы. После ее завершения мы предложим ученикам повторно ответить на вопросы опросника и сравним полученные результаты до и после реализации программы.

Остановимся подробнее на результатах диагностического этапа.

38% опрошенных детей считают, что проблема насилия в школе действительно существует. Среди самых распространенных форм насилия оказались грубость (55%), насмешки (45%) и унижение (30%), среди менее распространенных – целенаправленное разрушение чужой собственности (10%), изолирование (6%) и столкновение с лестницы (4%). Причем, у 57% детей появляется желание ответить на эти формы тем же. Что касается чувства безопасности детей в школе, 58% охарактеризовали его как зависящее от обстоятельств и 42% – как полное. Физическое насилие на себе один или два раза испытал 21% учащихся, 6% – раз в месяц. Что касается психологического насилия, также 21% опрошенных испытывал его на себе один или два раза, по 4% раз в месяц и почти каждый день и 2% – раз в неделю. 21% детей ответил, что за текущее полугодие подвергались травле один раз в неделю, 15% – несколько раз за тот же период времени. При этом 17% не знают, почему другие ученики их травят, по 6% считают, что это из-за того, что они игнорируют их и нравятся учителю больше, чем они, 4% – из-за того, что они часто ссорятся с другими и по 2% видят причину в финансовом положении, в специфичности внешности и в том, что они считают себя лучше других учеников. 19% учеников, подвергнувшись травле, делают вид, что ничего не произошло, 13% избегают места, где это происходит, 6% ни с кем не разговаривают, 4% стараются объяснить, что так поступать нельзя и 2% пропускают занятия в школе. Среди методов, используемых учениками для решения проблемы травли, оказались противостояние травле и разговор об этом с родителями (по 13%), разговор с учителями (11%) и терпение (9%).

58% учеников были свидетелями травли в классе, 56% из них пытались помочь жертве, 25% ничего не делали, но у них возникало желание помочь и 19% ничего не делали, так как посчитали, что это не их дело.

10% учеников признались, что несколько раз участвовали в травле другого ученика, а 6% – два-три раза в месяц. При травле по 11% как способ использовали оскорбления и игнорирование, 8% – применение физической силы и 6% – насмешки над внешним видом. Все это делалось несколько раз. 2% опрошенных один раз в неделю распространяли ложные слухи о других и также 2% несколько раз в неделю игнорировали и исключали из совместной деятельности.

На основе этих результатов мы разработали программу психолого-педагогической коррекции буллинга у младших подростков «Рука об руку».

Программа включает в себя 5 блоков:

- блок формирования позиции ненасилия;
- блок формирования эмпатии и толерантности;
- блок формирования готовности к преодолению конфликтов;
- блок формирования творческого начала;
- блок формирования уверенности в себе.

Занятия строятся таким образом, что каждый ученик «проживает» различные ситуации, определяет свои способности к поддержке, к творчеству, к признанию заслуг другого, к умению отстаивать свою позицию, организовать себя и других, а также понимать и принимать другого и т.д.

В результате реализации нашего проекта мы предполагаем, что могут произойти следующие изменения: от состояния подозрения и закрытости, через исследовательский интерес, постепенно воз-

никнет доверие, желание устанавливать отношения с другими учениками. У учеников сформируется позиция ненасилия, уверенность в себе и повысится способность к эмпатии.

Мы хотим подчеркнуть, что хотя буллинг на сегодняшний день и выступает одной из сложных и распространенных проблем, при подборе правильных форм и методов работы, он поддается коррекции и в наших силах снизить его уровень в школах.

Список литературы.

- 1) Глазман О.Л. Психологические особенности участников буллинга//Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. Санкт-Петербург. 2009. № 105. С. 159-165.
- 2) Ильин Е.П. Психология агрессивного поведения. СПб.: Питер. 2014. 368 с.
- 3) Копытин А. Детская и.../ Под ред. Д. Лейн, Э. Миллер. СПб.: Питер. 2001. 448 с.
- 4) Маланцева О.Д. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? // Социальная педагогика. 2007. № 4. С. 90-92.
- 5) Пронина Е.Н. Детская жестокость: причины и следствия // Психологическая служба. 2008. № 5. С. 20-23.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ И ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ ПСИХИКИ

Федорова А.В.

Научный руководитель – проф. Прохоров А.О.

В течение всей жизни люди переживают различные психические состояния. Но в нашем современном мире, с огромным множеством стрессовых ситуаций, людям особенно сложно находиться в оптимальном психическом состоянии необходимым для продуктивной деятельности. Важно то, что люди способны анализировать и соотносить реальное состояние с желаемым, исходя из той ситуации, в которой они оказались. Этот процесс осознания своего состояния, носит название рефлексия. Но высокий уровень рефлексии не всегда является положительным процессом, поскольку люди могут принять какое-либо событие «слишком близко к сердцу».

Поэтому, необходимо рассмотреть рефлексивные способности во взаимосвязи с саморегуляцией состояний, что позволит более дифференцированно отражать внутренние переживания субъекта, а так же более эффективно изменять.

Данный процесс, так же обусловлен функционированием защитных механизмов психики, поскольку они препятствуют доступу негативной информации к психике человека, во избежание нарушения ее целостности.

Исходя из этого – актуальной задачей является изучение взаимосвязи саморегуляции состояний, рефлексии и защитных механизмов психики.

Для проведения эмпирического исследования была сформирована смешанная выборка в количестве 180 человек. В нее вошли: подростки (средний возраст 14 лет, 58 человек), студенты (средний возраст от 19 до 23 лет, 62 человека), и лица зрелого возраста (средний возраст от 43 до 67 лет, 60 человек). Исследования проводилось в различных стрессовых ситуациях, чтобы более четко изучить необходимые нам компоненты психики.

Для проведения исследования использовались следующие методики: «Рельеф психических состояний личности» А.О. Прохорова [2], «Тест для диагностики механизмов психологической защиты» К.К. Плутчика [1], методика «Уровня выраженности и направленности рефлексии» М. Гранта [3], опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Морсановой [4], «Методика диагностики и выявления стресса» А.А. Александрова [5].

Результаты. Результаты исследования показали, что у *подростков* присутствовали следующие состояния: **обида, грусть, усталость, волнение**. Данные состояния проявлялись в виде *сонливости, вялости, ухудшения восприятия и уменьшения двигательной активности*.

Результаты исследования у *людей зрелого возраста* показали, что в стрессовой ситуации присутствовали следующие состояния: **грусть, усталость, волнение, страх**. Данные состояния проявлялись в виде *сонливости, ухудшения восприятия и уменьшения двигательной активности*.

В свою очередь у *студентов* в стрессовой ситуации, наиболее типичными состояниями являются: **страх, волнение, раздражение, грусть**. Данные состояния выражались в виде: сонливости, ухудшения восприятия, вялости, пессимистичности.

Был также выявлен высокий уровень реактивной и личностной тревожности. Эти данные были подкреплены результатами по методике «Рельеф психических состояний личности».

Можно отметить, что люди в разных возрастных категориях, в стрессовых ситуациях, испытывают, примерно, одинаковые психические состояния. Так же, примерно сходны их физиологические, эмоциональные и когнитивные переживания. Это обусловлено специфичностью ситуации, высокой эмоциональной нагрузкой, и вероятно, возможными неблагоприятными последствиями.

Рефлексия. Результаты исследования показали, что у *подростков* уровень ауторефлексии развит больше чем, социорефлексия. Это связано с тем, что в подростковом возрасте, дети больше склонны концентрироваться на себе, на своих внутренних переживаниях и состояниях.

У *студентов*, уровень ауторефлексии и социорефлексии находится, примерно, на одном уровне. Т.е. анализируя себя и окружающую среду, испытуемые склонны изменять свое психическое состояние подстраиваясь под ситуацию.

Результаты исследования у *лиц зрелого возраста*, показали, что ауторефлексия и социорефлексия находятся, примерно, на одинаковом уровне. Эти данные свидетельствуют о развитости рефлексии «взрослой личности».

Таким образом, можно отметить, что рефлексия всегда, в любом возрасте, способствует трезвой оценке действительности и сохранению психической целостности.

Защитные механизмы психики. Результаты исследования у *подростков* показали, что ведущим защитным механизмом психики является проекция. Подростки проецирует свое внутренне состояние, потребности на окружающих.

Были выявлено, что, в основном, защитные механизмы психики коррелирует с одним компонентом саморегуляции – оценивание результата:

1. Защитный механизм - регрессия коррелирует с компонентом оцениванием результата ($p=-0,38$; при $r=0,5$); замещение коррелирует с оцениванием результата ($p=-0,37$; при $r=0,05$); гиперкомпенсация коррелирует с оцениванием результата ($p=-0,42$, при $r=0,05$).

Таким образом, если испытуемый старается оценить свой результат, т.е. объективно посмотреть на достигнутый результат, то данные защитные механизмы приостанавливает свою деятельность.

Помимо этого, защитные механизмы своей деятельностью влияют на психическое состояние. Были выявлены следующие корреляции:

1. Гиперкомпенсация коррелирует с двигательной активностью ($p=0,46$; при $r=0,05$), с вялостью/бойкостью ($p=0,37$; при $r=0,05$), с четкостью, осознанностью восприятия ($p=0,45$; при $r=0,05$).

2. Проекция коррелирует с сонливостью/ бодростью ($p=0,58$; при $r=0,01$), с грустностью/оптимистичностью ($p=0,53$; при $r=0,01$).

3. Защитный механизм рационализация коррелирует с четкостью восприятия ($p=0,38$; при $r=0,05$).

Таким образом, можно отметить, что функционирование защитных механизмов психики, в стрессовой ситуации положительно сказывается на эмоциональном состоянии испытуемых. Это связано с тем, что в стрессовой ситуации защитные механизмы не дают негативной информации нарушить психическую целостность.

У *студентов*, были получены следующие результаты: ведущим защитным механизмом психики является рационализация.

Рационализация коррелирует с продуманностью поведения ($r=0,39$; при $p=0,01$), и с координацией, т.е. улучшается точность движений ($r=0,32$; при $p=0,05$), а так же коррелирует с таким компонентом саморегуляции как моделирование ($r=-0,42$; при $p=0,01$). Это говорит о том, что в стрессовой ситуации, испытуемые стремятся найти логическое объяснение своим действиям, действиям окружающих, и на основе этого принимать те или иные решения. Так же, при функционировании компонента саморегуляции моделирования, деятельность рационализации прекращается.

Также были выявлено функционирование следующих механизмов психики:

1. Регрессия коррелирует с особенностями представления ($r=0,37$; при $p=0,05$), продуманность поведения ($r=0,37$; при $p=0,05$), а также с таким компонентом саморегуляции как самостоятельность ($r=-0,42$; при $p=0,01$).

2. Вытеснение коррелирует с оптимистичностью ($r=-0,38$, при $p=0,05$), с двигательной активностью ($r=-0,35$; при $p=0,05$).

Исходя из полученных данных, можно заметить, что чем больше функционирует саморегуляция для поддержания оптимального психического состояния человека, тем меньше будут проявляться

защитные механизмы психики. Это обусловлено специфичностью ситуации, где основную роль играет именно осознание происходящего, и стремление преодолеть стресс. Важно отметить, что в напряженных ситуациях защитные механизмы психики влияют на отдельные компоненты общего состояния человека таким образом, что организм в целом находился в положительном состоянии.

У лиц зрелого возраста, результаты исследования показали, что ведущим защитным механизмом психики так же является рационализация.

Рационализация коррелирует с таким компонентом саморегуляции как программирование ($r=0,37$; при $p=0,01$), а также с оцениванием результатов ($r=-0,41$; при $r=0,01$). Это говорит о том, что, когда «срабатывает» рационализация, у испытуемых снижается потребность продумывать способы своих действий и поведения в данной ситуации. При оценивании достигнутых результатов, завершении действий и деятельности в целом, рационализация прекращается.

Таким образом, можно отметить, что на разных возрастных этапах у испытуемых в стрессовой ситуации функционируют различные защитные механизмы психики. Но можно проследить связь, что в основном они направлены на улучшение психического состояния человека, и так же прекращают свою деятельность, при использовании испытуемыми компонентов саморегуляции.

Саморегуляция психических состояний. У подростков, результаты исследования показали, что основными компонентами саморегуляции являются такие компоненты, как планирование и оценивание результатов. Также были выявлены корреляции саморегуляции с психическими состояниями:

1. Компонент саморегуляции программирование коррелирует с печалью/задорность ($r=-0,39$; $r=0,05$).

2. Компонент оценивание результатов коррелирует с воображением ($r=0,7$; $r=0,05$).

3. Компонент планирование коррелирует с сонливостью/бодростью ($r=-0,42$; $r=0,05$).

Таким образом, мы видим, что компоненты саморегуляции стремятся устранить негативное состояние, чтобы помочь организму справиться со стрессовой ситуацией.

Результаты исследования у студентов показали, что ведущим компонентом саморегуляции является моделирование.

Также были выявлены следующие корреляции:

1. Планирование коррелирует: с особенностями представления ($r=0,38$; при $p=0,05$), с особенностями памяти ($r=0,52$; при $p=0,01$).

2. Оценивание результатов коррелирует с таким защитным механизмом психики как вытеснение ($r=-0,37$; при $p=0,05$).

Таким образом, можно отметить, что компоненты саморегуляции коррелирует с защитными механизмами психики в основном обратной связью. Это говорит о том, что при их функционировании, деятельность защитных механизмов психики прекращается.

У лиц зрелого возраста, результаты исследования показали, что ведущим компонентом саморегуляции является гибкость. Значимость данного компонента в саморегуляции, на наш взгляд, обусловлена тем, что испытуемые, стремясь преодолеть стрессовую ситуацию, подстраиваются под нее.

Таким образом, можно отметить, что в целом, все компоненты саморегуляции были задействованы в преодолении стрессовой ситуации. И у разных возрастных категорий, свой ведущий компонент саморегуляции. Вероятно, это обусловлено возрастными изменениями. Также, важно отметить, что компоненты саморегуляции в основном коррелирует с когнитивной сферой человека, актуализируя ее, для успешного совладания с возникшей сложной ситуацией.

Выводы. Т.о. можно отметить, что у подростков выражена ауторефлексия, как следствие концентрации внимания на себе. Основной защитный механизм, является проекция.

Основным компонентом саморегуляции является оценивание результатов, как способ адекватного реагирования на ситуацию, в которой оказались испытуемые. Компоненты саморегуляции, также влияют на психическое состояние, улучшая его.

У студентов, можно отметить, что уровень ауторефлексии и социорефлексии находятся на одном уровне развития. Ведущим защитным механизмом психики является рационализация. Ведущим компонентом саморегуляции является моделирование.

У лиц зрелого возраста, также, уровень ауторефлексии и социорефлексии находятся на одном уровне развития. Ведущий защитный механизм психики - рационализация. Ведущий компонент саморегуляции – гибкость.

В завершении хотелось бы отметить, что в стрессовой ситуации включаются защитные механизмы психики, такие как рационализация и проекция. Актуализация саморегуляции состояний частично нивелирует влияние защитных механизмов психики. Важно отметить, что в стрессовой ситуации защитные механизмы психики положительно влияют на состояние, тем самым сохраняя психическую

целостность. Ведущими составляющими психологических механизмов саморегуляции являются гибкость, моделирование и оценивание результатов. Компоненты саморегуляции в основном коррелирует с когнитивной сферой человека, актуализируя ее.

Список литературы.

- 1) Диагностика типологий психологической защиты (Плутчик Р. в адаптации Вассермана Л.И., Ерышева О.Ф., Клубовой Е.Б. и др.) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. Изд-во Института психотерапии. 2002. С. 444-452.
- 2) Прохоров А.О. Методики диагностики и измерения психических состояний личности. М.: Изд-во ПЕР СЭ. 2004.
- 3) <http://psycabi.net/testy/517-test-refleksii-metodika-diaagnostiki-urovnya-razvitiya-refleksivnosti-oprosnik-karпова-a-v>.
- 4) <http://psylab.info>.
- 5) http://www.elitarium.ru/2009/02/11/diaagnostika_vyjavlenie_stressa.html.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Федорова Н.А.

Научный руководитель – ст. преп. Твардовская А.А.

Российское законодательство в развитии основополагающих международных документов в области образования предусматривает принцип равных прав на образование для всех категорий граждан [Ахметзянова, Твардовская, 2014, с. 32] – как взрослых, так и детей [1]. В соответствии с Законом о социальной защите инвалидов, государство обеспечивает инвалидам возможность получения высшего образования в рамках индивидуальной программой реабилитации. В то же время знание особенностей развития личности студентов с ограниченными физическими возможностями является необходимым условием формирования активной, гармонически развитой личности [2].

Цель. Изучение особенностей личности студентов с особыми образовательными потребностями.

Респонденты и методы. Всего в исследовании приняло участие 56 человек (18-21 год). Выборку 1 – 26 человек (46%) составили студенты с нормативным психофизическим развитием, обучающиеся на 2-4 курсах в ВУЗах г. Казани. Выборка 2 – 30 человек (54%) – студенты с ограниченными возможностями здоровья разных нозологий, обучающиеся на 2-5 курсах в ВУЗах г. Казани. Для изучения личностных особенностей мы использовали опросник Келлермана-Плутчика, тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев) и методику ТОБОЛ (А. Е. Личко, Н. Я. Иванов).

Результаты исследования показывают, что преобладающим видом психологической защиты у студентов Выборки 1 выступает Рационализация (50%) и Проекция (45%). У студентов выборки № 2 мы выявили преобладание механизма Отрицания (41%). Выбор такого защитного механизма респондентами Выборки 2 связан с отрицанием тех аспектов внешней реальности, которые, будучи очевидными для окружающих, тем не менее не принимаются, не признаются самой личностью. Реже испытуемые двух групп прибегают к защите с помощью механизма Замещения (16% и 21% соответственно в Выборке 1 и Выборке 2). Общие результаты соотношения механизмов психологической защиты отражены в рисунке 1.

С помощью теста-опросника самоотношения (ОСО), были выявлены преобладающие тенденции самоотношения. У студентов Выборки 1 наиболее ярко выражен признак саморуководства (60%). Высокие показатели получены также по следующим шкалам: самопонимание (56%), глобальное самоотношение, т.е. внутренне недифференцированное чувство «за» или «против» самого себя (60%), самоуважение (57%). У студентов Выборки 2 высокие показатели получены по шкале самообвинения (52%). Сводные результаты представлены в рисунке 2.

Анализ средних значений показателей типов отношения к болезни Выборки 1 показал, что наиболее высокие значения имеют показатели гармонического, эргопатического и ипохондрического типов отношения к болезни, что свидетельствует о преимущественно адекватной оценке своего состояния. В Выборке 2 высокие значения имеют показатели ипохондрического, апатического и сенситивного типов отношения к болезни. Им характерна интропсихическая направленность личностного реагиро-

вания на болезнь, обуславливающая нарушения социальной адаптации. Эмоционально-аффективная сфера отношений у таких лиц проявляется в дезадаптивном поведении: реакциях по типу раздражительной слабости, [Inklusionsplan für Kölner Schulen, 2014, с. 67] тревожном, подавленном, угнетенном состоянии, «уходом» в болезнь, отказе от борьбы – «капитуляции» перед заболеванием [3].

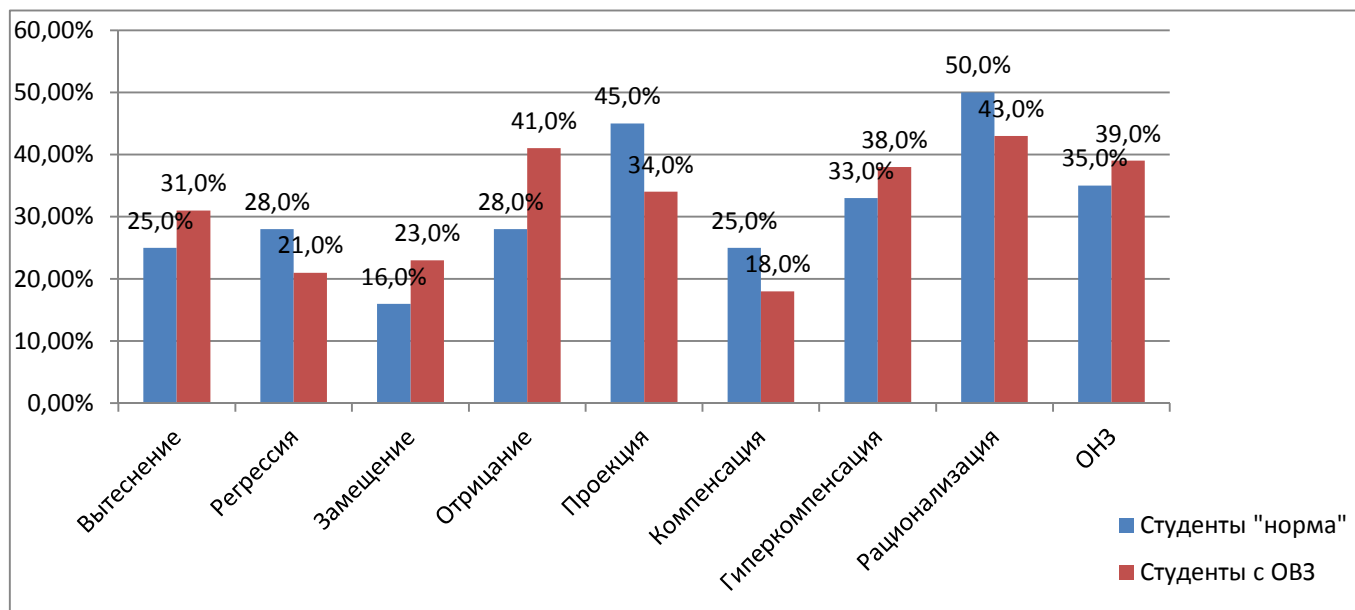


Рисунок 1 – Результаты исследования механизмов психологической защиты.

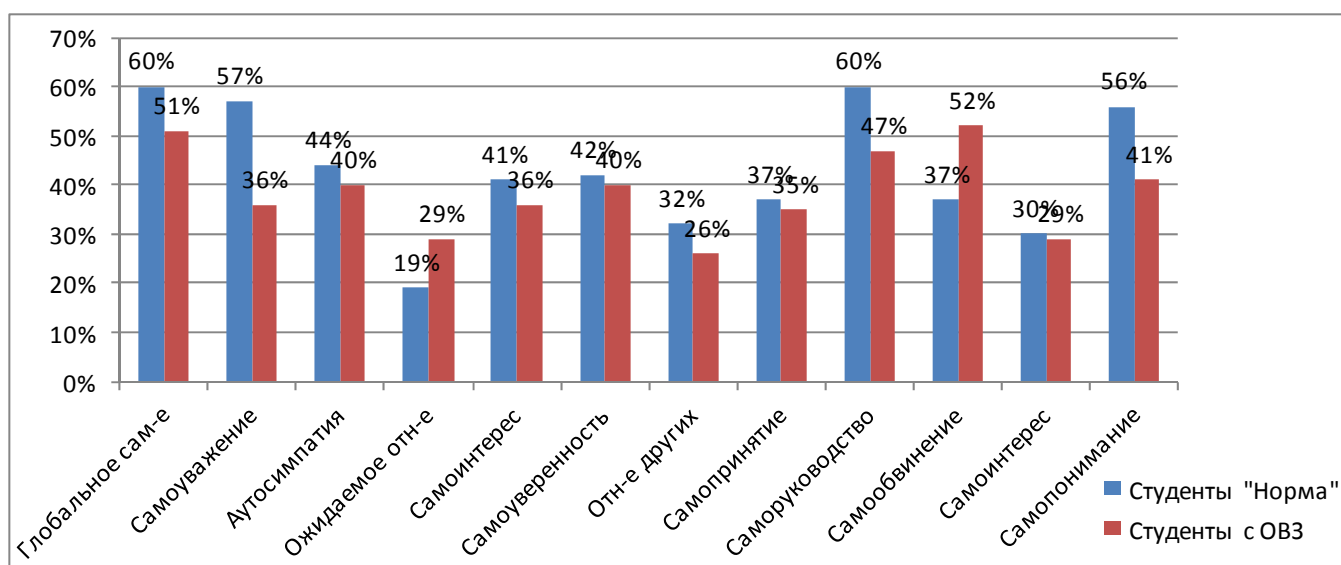


Рисунок 2 – Результаты исследования самооотношения респондентов.

С целью выявления взаимосвязи доминирующего механизма психологической защиты и продуктивного стиля самооотношения, мы применили коэффициент корреляции Пирсона. В Выборке 1 выявлена значимая взаимосвязь показателя типа отношения к болезни и ведущего механизма психологической защиты ($r=4,8$, $p \geq 0,001$), а также уровня самооотношения ($r=3,88$, $p \geq 0,001$). В Выборке 2 выявлена значимая взаимосвязь показателя ведущего механизма психологической защиты и уровня самооотношения ($r=4,89$, $p \geq 0,001$), а также ведущего типа болезни ($r=4,9$, $p \geq 0,001$). Результаты отражены в таблице 1 и 2.

Таким образом, полученные в результате исследования личностных особенностей студентов с ограниченными возможностями здоровья данные свидетельствуют о необходимости построения и осуществления психологического сопровождения в процессе их обучения в университете.

Таблица 1. – Взаимосвязь между показателями исследуемых признаков Выборки № 1.

Показатель	ОСО	МПСИХ.З.	Тип отношения к болезни
ОСО	1	1,35	4,8
МПСИХ.З.	1,35	1	3,88
Тип отношения к болезни	4,8	3,88	1

Таблица 2. – Взаимосвязь между показателями исследуемых признаков Выборки № 2.

Показатель	ОСО	МПСИХ.З.	Тип отношения к болезни
ОСО	1	4,89	0,4
МПСИХ.З.	4,89	1	4,9
Тип отношения к болезни	0,4	4,9	1

Список литературы.

- 1) Ахметзянова А.И., Твардовская А.А. Состояние и перспективы специального образования в Республике Татарстан // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы IV Международной научно-практической конференции (26-27 июня 2014 г.) / Под ред. И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой. М.: Издательство «Спутник+». 2014. С. 31-37.
- 2) Малофеев Н.Н. Инновационные тенденции развития специального образования в Российской Федерации / Специальное образование: традиции и инновации: материалы II междунауч. практ. конф., 8–9 апр. 2010 / Бел. гос. пед. унт. им. М. Танка. Минск. 2010.
- 3) Inklusionsplan für Kölner Schulen. Entwicklung inklusiver Bildungslandschaften in Verantwortungsgemeinschaft von Stadt und Land. Köln: «Dezernat für Bildung, Jugend und Sport, Integrierte Jugendhilfe». 2012. 67 с.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ 3-4 ЛЕТ

Федосеева О.Н.

Научный руководитель – доц. Габдрахманова Р.Г.

Воспитание и обучение ребенка в соответствии с его полом является актуальной задачей педагогической работы с детьми дошкольного возраста. Особенно сегодня, когда мы видим по телевидению мужчин в женской одежде, побеждающих на конкурсах.

В самом общем определении социализация есть процесс и результат социального формирования детей и молодежи, включение их в социальные отношения [Хузиахметов А.Н., Габдрахманова Р.Г., 2011, с. 74].

В самом широком смысле понятие социализации трактуется как процесс и результат социального развития человека. Социализация – процесс взаимодействия индивида с социальной средой, в ходе которого происходит усвоение им социальных ролей, ценностей, норм, правил и образцов поведения. Сущность процесса социализации заключается в том, что человек постепенно усваивает социальный опыт и использует его для адаптации к социуму.

Гендерная педагогика дает теоретическое обоснование гендерного воспитания дошкольников, выявляет психолого-педагогические условия эффективного воспитания мальчиков и девочек в процессе их полоролевой социализации.

Само слово «гендер» связано с именем Р. Столлера (1968 г.). Н.И. Абубакирова решает проблему разведения понятий «пол» и «гендер» с помощью лингвистического анализа: «гендер» обозначает некое социальное отношение, а не биологический пол. С помощью понятия «гендер» исследователь пытается уйти от биологической характеристики пола и указать на то, что существуют мужские и женские социальные роли, успешное овладение которыми обеспечит «гармоничное» вхождение в социум. Н.И. Абубакирова считает, что понятие «гендер» подчеркивает социокультурное происхождение различий мужчин и женщин [Абубакирова, 1996, с. 124].

Изучением процесса полоролевой социализации в дошкольном возрасте занимались Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, И.С. Кон, Д.В. Колесов, А.Е. Ольшанникова, Н.В. Плисенко, Т.А. Репина, Н.Б. Сельверова, Т.П. Хризман. Дж. Лорбер, С. Фаррелл, К. Уэст и Д. Зиммерман предлагали свои теории по гендерному воспитанию детей.

Полоролевая социализация ребенка начинается с момента рождения, а это значит, что воспитывать мальчика как мальчика и девочку как девочку нужно с рождения. Например, мама готовит еду, а дочка ей помогает, папа строит дом, а сын подает гвозди и инструменты.

Осознание ребенком своей гендерной идентичности предполагает и определенное отношение к ней. Оно включает в себя полоролевую ориентацию и полоролевые предпочтения. Полоролевая ориентация – это представления ребенка о том, насколько его качества соответствуют ожиданиям и требованиям мужской и женской роли. В полоролевых предпочтениях отражается желаемая половая идентичность, это обычно выясняется вопросом типа: «Кем бы ты предпочел быть мальчиком или девочкой?».

По данным психологов, гендерная идентичность формируется у детей к возрасту 5-7 лет, в дальнейшем идет ее развитие и содержательное насыщение за счет собственного опыта.

Среди пришедших в детский сад детей, есть дети, которые не могут различить свой пол. На приглашение воспитателем девочек «помыть руки», может встать мальчик и вместе с девочками пойти в умывальную комнату. Также обстоят дела у некоторых девочек, которые воспитываются отцом, так как мама всегда занята (то на работе, то «просто дела»).

Уже к 3 годам дети осознают, какую одежду носят мальчики и какую девочки. Мальчик никогда не наденет юбку, а вот в гардеробе девочек есть брюки. Некоторые девочки до детского сада платье никогда не носили и родители впервые покупают платье для дочери лишь тогда, когда наступает время идти в детский сад. Иногда по коротким стрижкам трудно определить пол ребенка.

Перевоспитывать всегда сложнее, чем воспитывать. Родителям необходимо с самого рождения ребенка приучать носить ту одежду, которую принято носить в обществе, которое его окружает. Девочки пусть учатся носить платья, пусть у них будут заплетены волосы, а мальчики одевают шорты, брюки, рубашки. В группе дети должны по внешнему виду определять кто из детей мальчик, кто девочка.

Дошкольный возраст – это сензитивный период формирования у детей половой принадлежности, именно в этом возрасте дети осознают свой пол мужской или женский и в этом им помогают в первую очередь родители и педагоги. В дошкольном образовательном учреждении создаются условия для естественного развития различных сфер индивидуальности мальчика и девочки; организовывается целенаправленная работа воспитателя по гендерному воспитанию детей; упорядочивается процесс полоролевой социализации (индивидуальная помощь ребенку в саморегуляции поведения).

Список литературы.

- 1) Хузиахметов А.Н., Габдрахманова Р.Г. Социализация личности школьника: проблемы, поиски, решения. Учебно-методическое пособие. Казань: Изд-во "Хэтер". 2011. 274 с.
- 2) Абубакирова Н.И. Что такое гендер? // Общественные науки и современность. 1996. № 6. С. 123-125.
- 3) Российский гендерный порядок: социологический подход. Коллективная монография / Под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. СПб.: Изд-во Европейского университета. СПб. 2007. С. 9-33.
- 4) Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. СПб.: Питер. 2003. 479 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УВАЖЕНИЯ К СЕМЕЙНЫМ ТРАДИЦИЯМ, ПОЧИТАНИЕ СТАРШИХ

Царёва Н.С.

Научный руководитель – доц. Бичурина С.У.

Последние десятилетия в нашей стране не учитывались семейные ценности, как основа воспитания подрастающего поколения. В итоге сегодня дети забывают своих родителей, вырастая, не ценят счастья появления собственных детей и оставляют их в детском доме. В последние годы это стало еще большей проблемой, так как из-за снижения уровня жизни появляется все больше брошенных

детей, а детей в полных семьях редко бывает больше одного-двух. Возрождение утраченных семейных ценностей способно привести к возрождению общества.

Концепция модернизации российского образования подчеркивает исключительную роль семьи в решении задач воспитания. Однако, успешное решение задач возможно только при объединении усилий семьи, государства, образовательных учреждений и других социальных институтов.

В настоящее время особенно актуально взаимодействие школы и семьи по вопросам духовно-нравственного воспитания младших школьников, т.к. есть опасность потери нравственных ориентиров у будущих поколений, а этого допустить нельзя [1].

Само по себе образование не гарантирует высокого уровня воспитанности, ибо воспитанность – это качество личности, определяющее в повседневном поведении человека его отношение к другим людям на основе уважения и доброжелательности. На каждом этапе обучения ребенка доминирует своя сторона воспитания. В воспитании младших школьников, по-нашему мнению, такой стороной является духовно-нравственное воспитание, дети овладевают простыми нормами нравственности, учатся следовать им в различных ситуациях. В.А. Сухомлинский говорил, что необходимо заниматься нравственным воспитанием ребенка, учить «умению чувствовать человека».

Однако, воспитывая только в стенах школы, вряд ли можно добиться желаемого результата, ведь именно семья является ближайшим к ребенку институтом социализации, в котором он на собственном опыте приобретает первые представления о взаимоотношениях между людьми. Поэтому основным содержанием социализации в семье служат нормы общечеловеческих взаимоотношений. Эти нормы, четко зафиксированные в народных традициях, выступают как образцы нравственной культуры. Обязанность каждой семьи – развить ребенка нравственно. Само нравственное воспитание осуществляется путём формирования у ребёнка нравственных потребностей и убеждений, нравственных чувств и эмоций, моральных знаний о добре и зле. Семья воспринимает и передаёт детям культурные и моральные ценности. Родители составляют первую общественную среду ребёнка. Родители являются образцами, на которые ребёнок ориентируется ежедневно. Личность родителей играет существеннейшую роль в жизни каждого человека [2].

Семейные традиции представляют собой источник, по которому родители передают своим детям нравственные убеждения и чувства, способы и приемы деятельности, опыт социально-этического поведения. Почитание старших, гостеприимство, взаимопомощь являются прогрессивными семейными традициями. В концентрированном виде в них сосредоточены лучшие черты и качества личности, нравственные эталоны, принятые в народе. Необходимо отметить, что по своей природе большинство семейных традиций гуманистичны, будучи обращенными к человеку. В них отражаются потребность в труде, в человеческом общении, совесть, достоинство, милосердие, взаимопомощь, снисхождение к слабому, терпимость, отвращение к насилию и другие общечеловеческие нравственные ценности.

Нами были сформулированы следующие психолого-педагогические функции семейных традиций:

1. Изучение истории своей семьи, ее родословной.
2. Ознакомление школьников с традиционными праздниками, приобщение детей к домашнему хозяйству, воспитание интереса к русской традиционной культуре.
3. Формирование особой роли родительского авторитета, этики внутрисемейного общения, образа жизни, стиля внутрисемейных отношений.
4. Организация доброжелательного взаимодействия детей в семье, воспитание уважительного (почтительного) отношения к старшим, пожилым.
5. Организация совместной работы с родителями по воспитанию у детей нравственно-волевых, гуманных, гражданских качеств.

Начинать работу по формированию ценностного отношения к истории семьи и рода, именно в младшем школьном возрасте наиболее целесообразно, так как данный период, является классическим временем оформления моральных идей и правил.

Работу с детьми целесообразно осуществлять по следующим направлениям:

1. История своей семьи, ее родословной, исторический поиск и исследование.
2. Формирование потребности в сохранении, возрождении и развитии семейных традиций.

Следовательно, можно сделать следующие выводы:

1. В семейных традициях в значительной степени выражен народный идеал тех человеческих качеств, формирование и наличие которых предопределяет семейное счастье, благоприятный климат семьи.
2. Чем благоприятнее взаимоотношения в семье и чем положительнее влияние родительского примера, а также всего семейного уклада на ребенка, тем успешнее осуществляется процесс приобщения к семейным традициям.

3. Через семейные традиции транслируются подрастающему поколению знания о хозяйственных обязанностях членов семьи, о правилах поведения в супружестве, о подготовке к материнству, отцовству и т.д., заложенные в опыте каждой семьи: уважение к старшим, к женщине-матери, труд, гостеприимство, семейно-родственная взаимопомощь [3].

За время обучения у школьников необходимо сформировать основные компоненты отношения к семейным традициям:

– Когнитивный. Наличие знаний о семейной истории и культурно-исторических традициях (домашние, семейные традиции, обычаи, нравы и т.д.). Представление, понимание, значение культурно-исторических традиций в жизни детей; информационное накопление, выявление (интервью, беседа).

– Эмоциональный. Наличие интереса к познанию собственных корней; желание следовать семейным традициям; наличие сформированности мотивации на успешное выполнение различных видов деятельности (художественно-творческая, игровая, трудовая, речевая и т.д.); стремление довести начатое дело до конца; наличие эмоциональных переживаний, восторга от выполненной деятельности (открытие новых фактов, составление семейного родословного дерева и т.д.).

– Деятельностно-практический. Приобретение самостоятельного опыта в продолжение исследования, и сохранения традиций через различные виды деятельности; рефлексия – способность перенести приобретенный опыт в жизнь [4].

Как показывает опыт нашей работы, приобщение младших школьников к семейным традициям способствует воспитанию нравственных качеств, трудовых навыков, физическому развитию и подготовке к будущей семейной жизни.

Список литературы.

- 1) Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. М.: Просвещение. 2011.
- 2) Духовно-нравственное воспитание школьников / Игнатьева Е.Е.– Ж. «Воспитание школьников». №9. 2010.
- 3) Ахмедьянова А.Г. Опыт, проблемы и перспективы духовно–нравственного воспитания школьников / Стандарты и мониторинг в образовании. 2010. № 3. С. 38-42.
- 4) Каменщикова Л.М. Духовно-нравственные ценности русской семьи / Дополнительное образование и воспитание. 2011. № 3. С. 56-58.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ В УСЛОВИЯХ РАННЕЙ ПОМОЩИ.

Чураева У.Л.

Научный руководитель – доц. Ахметзянова А.И.

Перемены, происходящие в Российском обществе, в образовательной политике государства, гуманизация обучения и воспитания, направленные на гармоничное развитие личности, ее социализацию и индивидуализацию, определяют изменения в специальном образовании, одной из целей которого является создание условий для раннего выявления, коррекции и компенсации вторичных отклонений в развитии детей младенческого и раннего возраста.

Исследователями доказано, что адекватно организованная ранняя диагностика и комплексная коррекция с первых месяцев и лет жизни позволяют не только корригировать уже имеющиеся отклонения в развитии, но и предупредить появление вторичных нарушений, снизить степень социальной дезадаптации детей, достичь максимально возможного для каждого ребенка уровня общего развития, образования, степени интеграции в общество. Этой проблемой также успешно занимаются в различных регионах России и СНГ [4].

Программы раннего вмешательства появились в США и странах Западной Европы в 50-60 гг. XX в. Причина появления и развития подобных программ в понимании того, насколько важны ранние годы жизни ребенка для его дальнейшей жизни. Именно в первые годы жизни формируется личность ребенка, его представление об окружающем мире, закладываются особенности его отношения к людям. Известно также, насколько важными являются первые годы жизни для формирования мозга и развития сенсорных систем человека [1].

Ранняя комплексная помощь открывает для значительной части детей возможности своевременной социализации, включения в общий образовательный поток (интегрированное обучение) уже в дошкольном возрасте, включает мероприятия, направленные на выявление психических и/или физических нарушений развития, восстановление или компенсацию нарушенных структур и функций организма, ограничений активности, а также сопровождение развития, обучение детей, консультирование и обучение родителей способам ухода и оказания специальной помощи детям [6].

Одним из наиболее тяжелых заболеваний центральной нервной системы и заболеваний вообще, является детский церебральный паралич (ДЦП), проявляющийся в виде различных двигательных, психических и речевых нарушений. Тяжесть этих нарушений определяет прогноз в отношении социальной адаптации детей с церебральным параличом. Актуальность развития системы специального образования детей с ДЦП обусловлена не только гуманистическими тенденциями развития общества, но и степенью востребованности данной системы [2].

На основе одной медицинской реабилитации ребенок приспосабливается к условиям жизни на биологическом уровне. В отношении детей, больных ДЦП, должна проводиться комплексная система ранней реабилитации, отработанная в мировой практике и получившая признание. Если будет проведена ранняя диагностика (не позднее 4-6 месячного возраста ребенка) и раннее начало систематического медико-педагогического воздействия, практическое выздоровление и нормализация различных функций могут быть достигнуты в 60-70% случаев к 2-3 летнему возрасту. В случае отсутствия своевременной коррекционной работы возникновение тяжелых двигательных, психических и речевых нарушений более вероятно (Л.О. Бадалян; Е.М. Мастюкова; К.А. Семенова) [5].

Это все возможно реализовать только благодаря службам ранней помощи.

Далеко не последнюю роль в структуре социальной реабилитации детей со сложными формами ДЦП играет умение оперировать всем спектром социально-бытовых навыков, необходимых в самообслуживании и способствующих коммуникации детей с социальной средой.

В психолого-педагогической литературе проблема умений и навыков в социально-бытовой деятельности и самообслуживании у детей с церебральным параличом и интеллектуальной недостаточностью не нашли достаточно полного отражения, хотя она является актуальной для специальной педагогики как в теоретическом, так и практическом плане – в особенности.

Однако при ДЦП, как показывают исследования, олигофрения имеет атипичный характер и не укладывается в традиционные представления (Э.С. Калижнюк, Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук), а это значит, что необходимы научно обоснованные методики обучения социально-бытовым навыкам детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и сочетанным дефектом [3; 7].

При изучении литературы, мы выяснили, что препятствием на пути формирования у данной категории детей необходимых социально-бытовых навыков в семье и специальном учреждении становится отсутствие специальных методик и программ, а также доступной литературы с описанием педагогических приемов работы в этом направлении. В сложившейся практике нередко приходится наблюдать, что значительная часть детей раннего возраста с ДЦП оказывается неспособной к самообслуживанию и постоянно нуждается в опеке и помощи со стороны родителей или лиц, их заменяющих, что значительно затрудняет их дальнейшую адаптацию и интеграцию с социальной средой.

Исходя из выше изложенного, становится очевидной нуждаемость детей с детским церебральным параличом в обучении владению социально-бытовыми навыками, что является важным условием для дальнейшей социализации (А.Г. Маллер, 2000). Неполное владение или невладение этими навыками создает трудности для самостоятельности ребенка. Что в дальнейшем, при его адаптации в обществе, сыграет значительную отрицательную роль.

Как уже было сказано ранее, дети с ДЦП могут иметь как двигательные нарушения, так и интеллектуальные, которые препятствуют им овладеть социально-бытовыми навыками.

Анализ специальной литературы по теме исследования показывает, что обучение ребенка социально-бытовым навыкам эффективно, если:

- применяется индивидуальный подход;
- проводится предварительное обследование для выявления характера нарушений, которые препятствуют формированию навыка;
- определяются сохранные и развивающиеся функции для построения на их основе процесса коррекции;
- проводятся подготовительные упражнения для того, чтобы ребенок был готов к формированию нового навыка;
- закрепляется полученный новый навык в домашних условиях.

На основании этих выводов составлен проект программы обучения социально-бытовым навыкам детей с ДЦП. Под каждого ребенка необходимо подбирать индивидуальную программу обучения, учитывая его возраст, двигательные и интеллектуальные возможности. По-нашему мнению, каждая программа должна будет включать в себя:

- подготовительные мероприятия (упражнения по развитию мелкой моторики, массаж, упражнения на гашение тонических рефлексов);
- подготовительные упражнения (формирование и отработка захватов, движений, которые требуются при выполнении навыков);
- использование вспомогательных средств;
- условия окружающего пространства;
- способ обучения;
- адекватное поощрение.

На основании данных наблюдения, опроса, анкетирования, полученных при диагностике, делается вывод о сформированности социально-бытовых навыков. После для каждого ребенка составляется индивидуальная программа по формированию навыков. После подготовки программы необходимо приступить к ее реализации.

Разработанный нами проект программы обучения социально-бытовым навыкам детей с ДЦП учитывает как двигательные (спастичность, параличи, парезы), так и интеллектуальные нарушения. Упражнения, которые включены в программу, рекомендуется использовать для детей раннего возраста. Проект программы включает в себя программы обучения 16 жизненно важным социально-бытовым навыкам. Данный проект программы очень прост. И он будет доступен даже для родителей, которые могут самостоятельно обучать детей социально-бытовым навыкам во время режимных моментов.

Таким образом, проект программы будет способствовать не только формированию социально-бытовых навыков, но и коммуникативной деятельности ребенка, а также сыграет значительную положительную роль при его дальнейшей адаптации в обществе.

Список литературы.

- 1) Ахметзянова А.И., Твардовская А.А. Организация и содержание коррекционной работы с Лекотеке. Москва: Школьная пресса. 2013. 208 с.
- 2) Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Тимонина О.В. Детские церебральные параличи / Киев: Здоров'я. 1988.
- 3) Калижнюк Э.С. Психические нарушения при детских церебральных параличах. / Киев: Выща школа Головное изд-во. 1987. 272 с.
- 4) Малофеев Н.Н. Ранняя помощь – приоритет современной коррекционной педагогики / Дефектология 2003. № 4. С. 7-11.
- 5) Мастюкова Е.Н. Физическое воспитание детей с церебральным параличом. М. 1991.
- 6) Приходько О.Г. Задачи, содержание и методы ранней помощи детям с двигательными нарушениями / Дефектология. 2003 № 4. С. 36-39.
- 7) Шипицина Л.М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич. Спб., Изд-во «Дидактика Плюс». 2001. 272 с.

ПРОФИЛАКТИКА ПРОКРАСТИНАЦИИ У СТУДЕНТОВ

Шамсутдинова Л.Г.

Научный руководитель – доц. Рыбакова Л.А.

Студенческий возраст является важным периодом в жизни человека. Важными являются учебные и профессиональные достижения, которые укрепляют веру в себя и свою способность к продуктивной деятельности, и одновременно закладывают базу для успешной самореализации в будущем. Препятствием для таких достижений может стать прокрастинация. В психологии это явление подразумевает под собой умышленное откладывание до крайнего срока запланированных дел, задач, а также принятие решений, несмотря на то, что это может повлечь за собой некоторые проблемы.

Упоминание и описание этого явления можно встретить в Оксфордском словаре 1548 г. и в работах времен расцвета индустриальной революции в середине XVIII в. Впервые исторический анализ

феномена прокрастинации был сделан в 1992 г., в работе Н. Милграма, а широкие научные дискуссии об этом начались двадцатью годами раньше.

В научный оборот термин «прокрастинация» ввел в 1977 г. П. Рингенбах. Также это явление изучали А. Эллис, В. Кнаус, Дж. Бурк, Л. Юэн, Дж. Соломон, К. Лэй, Е. Д. Розблум. Были разработаны опросники для изучения прокрастинации (Аиткен, К. Лэй, Б.В. Тукман). В конце XX-начале XXI в. данное явление привлекло внимание и российских психологов: Шухова Н., Михайлова Е.Л., Варваричева Я.И [Ильин, 2011, с. 174-175].

Прокрастинация в той или иной мере свойственна всем возрастам. Однако наибольшее распространение она имеет именно среди студентов. В связи с тем, что данный термин получил распространение относительно недавно четко сформулированного и общепринятого определения не существует. Представим наиболее распространенные определения.

Прокрастинация – добровольное, иррациональное откладывание намеченных действий, невзирая на то, что это дорого обойдется или вызовет негативный эффект для личности (К. Лэй) [Lay, 1986, с. 474].

Прокрастинация – склонность к постоянному откладыванию «на потом» неприятных дел (Е. П. Ильин) [Ильин, 2011, с. 174-175].

Прокрастинация – сознательное откладывание субъектом намеченных действий, несмотря на то, что это повлечет за собой определенные проблемы (Я.И. Варваричева) [Варваричева, 2008, с. 147].

Для более полного раскрытия значение понятия выделим 3 основных компонента прокрастинации: поведенческий, когнитивный и эмоциональный.

Поведенческий компонент прокрастинации рассматривается как форма научения, как неоднократно подкрепляемое поведение.

Когнитивный и эмоциональные компоненты. Прокрастинация может быть рассмотрена как результат когнитивных нарушений. Также в ходе исследований прокрастинации были выявлена ее взаимосвязь и с эмоциональной сферой.

Также ряд авторов выделяет четвертый компонент – *подсознательный*. Иногда прокрастинация может сигнализировать о наличии глубинных внутриличностных конфликтов [Ковылин, 2013 с. 28-29].

Целью экспериментального исследования являлось изучение общего уровня прокрастинации у студентов и создание профилактической программы.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1. Констатирующий этап, направленный на определение исходных значений исследуемых показателей. На этапе констатации у обеих выборок были определены уровни прокрастинации по «Шкала общей прокрастинации Б.В. Тукмана» и «Шкала прокрастинации для студентов К. Лэя».

2. Формирующий этап, в ходе которого реализовывается комплексная программа «Дорогу осилит идущий!», направленная на развитие и формирование навыков и умений, содействующих социальной адаптации и включающая эффективные методы, формы профилактики прокрастинации у студентов.

Исследование проводилось на выборке из 47 человек (юноши и девушки), средний возраст которых составляет 19 лет, обучающихся на 2 курсе Института психологии и образования в Казанском федеральном университете.

1 выборка – студенты 2 курса, обучающиеся по специальности «Психология и социальная педагогика» (24 человека) – экспериментальная группа (ЭГ).

2 выборка – студенты 2 курса, обучающиеся по специальности «Психология образования» (23 человека) – контрольная группа (КГ).

В результате исследования общего уровня прокрастинации было выявлено, что у обеих групп преобладает средний уровень общей прокрастинации. Что свидетельствует о сложности в восприятии и адекватной оценке времени отведенного на выполнение важных дел и принятий решений. И говорит о растущей тенденции к откладыванию. Анализ результатов и сравнение можно увидеть на рисунке 1.

На основании рисунка 1 также можно утверждать, что среднеарифметические значения по среднему уровню прокрастинации у студентов экспериментальной группы выше, а по показатели по низкому уровню ниже, чем у студентов контрольной группы.

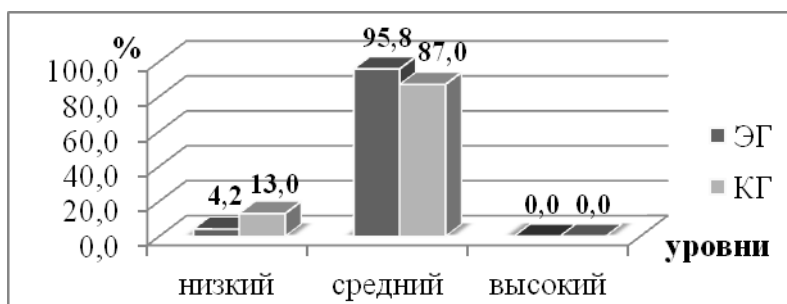


Рисунок 1. – Гистограмма средних значений по 1 выборке и 2 выборке по результатам методики «Шкала общей прокрастинации Б.В. Тукмана».

Полученные результаты были статистически подтверждены с помощью t-критерия Стьюдента на высоком уровне достоверности. Это говорит о том, что данные группы вступили в эксперимент с равными показателями и не отличаются друг от друга.

По методике «Шкала прокрастинации для студентов К. Лэя», было выявлено, что по средним показателям у обеих выборок преобладает средний уровень академической прокрастинации. Анализ результатов и сравнение можно увидеть на рисунке 2.

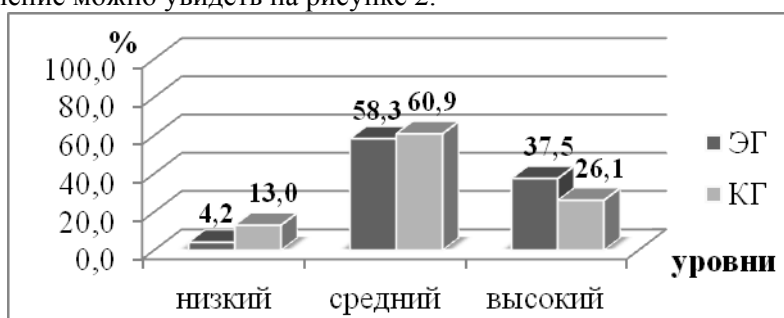


Рисунок 2. – Гистограмма средних значений по 1 выборке и 2 выборке по результатам методики «Шкала прокрастинации для студентов К. Лэя».

Полученные результаты свидетельствуют об имеющейся тенденции избегать задач, которые студенты считают неприятными и отталкивающими и включаются в деятельность, особенно краткосрочную, которая им кажется более стоящей, предпочитая ее деятельности, требующей большего времени выполнения.

По рисунку 2 также можно сказать, что средние значения по низкому и среднему уровню академической прокрастинации у студентов экспериментальной группы ниже, а по высокому уровню выше, чем у студентов контрольной группы.

Полученные результаты также были статистически подтверждены с помощью t-критерия Стьюдента на высоком уровне достоверности. Это говорит о том, что данные группы вступили в эксперимент с равными показателями и не отличаются друг от друга.

На втором этапе проводилось создание программы профилактики прокрастинации у студентов «Дорогу осилит идущий!».

Целью программы является создание условий для профилактики прокрастинации в интересах студентов для их личностного роста, организации и самоорганизации, повышения уровня ответственности и других волевых качеств личности.

Для достижения этой цели нами реализуется программа, в рамках которой нами создана система взаимосвязанных мероприятий. Программа включает в себя 4 блока по 5 занятий каждый, время проведения в среднем 1,5-2 часа. Программа реализуется как со студентами с высокими показателями прокрастинации, так и со средними и низкими. С помощью профилактической программы мы стараемся создать условия, которые приведут к стимулированию студентов к своевременному выполнению дел и принятию решений.

Занятия проводятся поэтапно, следуя логике очередности блоков по профилактики прокрастинации: 1) Блок управления временем (тайм-менеджмент); 2) Блок самоорганизации и личной ответственности; 3) Мотивационный блок; 4) Блок эмоционально-волевой.

В результате реализации программы мы предполагаем, что произойдут следующие изменения: от состояния неумения организовать свое время, планировать, расставлять правильно приоритеты постепенно будет приобретаться опыт самоорганизации, самодисциплины и ответственности. И про-

блемы с откладыванием выполнения важных дел и принятия решений, с приобретенными знаниями, умениями и навыками, будет минимизирована или вовсе устранена.

Явление прокрастинации является достаточно сложным и многогранным. Как и любое другое явление требует определенных подходов. Однако изучив его причины и проявления, разработав профилактические мероприятия можно предотвратить развитие серьезных последствий.

Список литературы.

- 1) Варваричева Я.И. Исследование связи прокрастинации, тревожности и IQ у школьников // «Здоровье нации—основа процветания России». 2008. Т.2. С. 147-149.
- 2) Варваричева Я.И. Феномен прокрастинации: проблема и перспективы исследования //«Вопросы психологии». 2010. № 3. С. 121-131.
- 3) Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. СПб.: Питер. 2011. 224 с.
- 4) Ковылин В.С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // Электронный научный журнал «Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, Развитие». 2013. № 2. С. 22-41.
- 5) Lay C. At last my research article on procrastination Journal of Reseach in Personality. 20. 1986. P. 474-495.
- 6) Tuckman B.W. Educational and Psychological Measurement 51 (2). 1991. P. 473-480.

ТЕХНОЛОГИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ

Шарафеева К.И.

Научный руководитель – доц. Хайруллин И.Т.

Проблема сотрудничества педагога с родителями попала в разряд самых актуальных. Сегодня перед большинством детских садов стоит сложная задача – привлечь родителей к педагогическому взаимодействию с ребенком.

Работа с семьёй – важная задача образовательной системы. Без сотрудничества педагога с родителями невозможно решать никакие вопросы воспитания, обучения и развития ребёнка.

Семья – образец формирования межличностных отношений для ребенка, а родители – образцы для подражания. Не существует другого такого института, где так точно определяются закономерности формирования будущего человека. За поведенческими проблемами, особенностями детских взаимоотношений стоят взрослые – их взгляд на мир, позиция, поведенческие стереотипы. Цель педагога – создать единое пространство развития ребенка в семье и ДОО, сделать родителей участниками полноценного воспитательного процесса. Достичь высокого качества в развитии, полностью удовлетворить интересы родителей и детей, создать это единое пространство возможно при систематическом взаимодействии педагога и семьи. Успех в этом нелегком процессе воспитания полноценного человека зависит от мастерства педагога и педагогической культуры родителей [2].

Основную роль в работе с родителями практически во всех детских садах традиционно играют воспитатели. Они – главный источник информации о ребёнке, о деятельности учреждения, от них родители получают психолого-педагогическую информацию.

Таким образом, именно на них лежит основная ответственность. Педагоги детского сада находятся в постоянном взаимодействии с родителями. Участие семьи в воспитательном процессе позволяет повысить качество образования детей, так как родители лучше знают возможности своего ребенка и заинтересованы в дальнейшем его продвижении. Исходя, из этого и осуществляется работа по взаимодействию с семьями дошкольников через разнообразные формы, такие как: совместные мероприятия педагогов и родителей; и совместные мероприятия педагогов, родителей и детей.

По мнению известного педагога В.А. Сухомлинского, воспитание не может рассматриваться или как школьное (дошкольное), или как семейное, так как личность ребенка едина и процесс ее формирования носит целостный характер, и в этом целостном процессе воспитания ДОО принадлежит ведущая роль.

Детский сад расширяет и развивает воспитательные возможности семьи, осуществляя просвещение, контролирует и направляет семейное воспитание, организует и направляет деятельность общественных и социальных организаций на активное участие, помощь семье и детскому саду, координирует их действия.

Работа с родителями должна быть направлена на то, чтобы научить их понимать и принимать своего ребенка, видеть его таким, какой он есть. Содержание работы педагога с родителями включает в

себя, по сути, все вопросы воспитания и обучения детей, с которыми педагог знакомит родителей дошкольников. Для обсуждения с родителями не существует второстепенных тем, поскольку родителям необходимы знания об особенностях развития ребенка, задачах воспитания, методах, организации предметно-игровой среды, подготовке его к обучению в школе и др.

Воспитатели вынуждены искать новые формы взаимодействия, в которых родители не будут принимать позицию потребителя образовательных услуг, а станут своему ребенку настоящим другом и наставником. Родители должны понимать что, детский сад – только помощник в воспитании ребенка [1].

Задачи педагога по работе с родителями:

- установить партнерские отношения с семьей каждого воспитанника;
- привлечь родителей к активному участию в организации, планировании и контроле деятельности дошкольного учреждения;
- объединить усилия для развития и воспитания детей;
- изучать интересы, мнения и запросы родителей;
- обеспечить оптимальные условия для обогащения воспитательных умений родителей;
- расширить средства и методы работы с родителями.

Содержание работы с родителями реализуется через традиционные и нетрадиционные формы работы. Их задача: обогатить родителей педагогическими знаниями для успешного всесторонне-гармоничного развития личности ребёнка.

Наиболее эффективными, на мой взгляд, являются:

- беседы;
- тематические консультации;
- лекции;
- родительские собрания;
- дни открыты дверей;
- утренники и праздники;
- концерты и викторины;
- спортивные соревнования;
- совместные мероприятия;
- выпуск газет;
- создание информационного родительского уголка;
- благоустройство ДОУ и территории.

Из всего многообразия форм основной остается родительское собрание. Родительское собрание – форма работы родителей объединенных для совместного с педагогом решения задач адаптации, воспитания, обучения и развития детей.

Цели родительского собрания:

- организация коллектива родителей;
- управление воспитательно-образовательным процессом;
- решение наиболее важных, насущных проблем [3].

Педагогическая беседа с родителями наиболее доступная и распространенная форма установления связи педагога с семьей. Цель беседы – обмен мнениями по тому или иному вопросу воспитания и достижение единой точки зрения по этим вопросам, оказание родителям своевременной помощи.

Тематическая консультация – это беседа, состоящая в том, что проводя консультацию, отвечая на вопросы родителей, педагог стремится дать, им квалифицированный совет, чему-то научить.

Информационный родительский уголок – традиционная, достаточно действенная форма работы. Здесь находится информация о режиме дня, меню, какие занятия проводятся, правила для родителей, объявления о собраниях и праздниках, сведения о событиях в детском саду, обсуждение текущих событий в группе.

Совместные мероприятия. В ДОУ проводятся различные мероприятия совместно с родителями: весенний и осенний субботники; весёлые старты и праздники; совместные поездки в музеи, театры, на экскурсии; досуги и развлечения. Родители оказывают помощь в благоустройстве групп и территории детского сада.

Благодаря высокому уровню профессионального мастерства педагога, применение вышеперечисленных форм способствуют повышению педагогической просвещенности родителей и их мастерства, создают атмосферу доверия и сотрудничества в коллективе взрослых, окружающих ребенка.

Список литературы.

- 1) От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. М.:МОЗАИКА-СИНТЕЗ. 2013.
- 2) Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Под ред. В.А. Сластенина: В 2 ч. М.: Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС. 2003. Ч. 2. 256 с.
- 3) Вместе с семьей. Пособие по взаимодействию дошкольных образовательных учреждений и родителей / Под ред. Т.Н. Дорониной, Т.И. Гризик и др. М.: Просвещение. 2006.

ВЛИЯНИЕ ОБЩЕНИЯ НА УРОВЕНЬ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКА

Шарафиева Д.Н.

Научный руководитель – доц. Биктагирова Г.Ф.

В современном обществе, воспитание подростков носит особый характер. В педагогике и психологии все прочнее утверждается мысль о важнейшей роли общения, наряду с трудом и другими видами деятельности, в формировании подрастающей личности. Также исследуются многостороннее действие общения на участвующую в нем личность.

Ведущие специалисты по проблемам общения Б.Ф. Ломов [Ломов, 1975, с. 88] А.А. Леонтьев [Леонтьев, 1974, с. 56], Б.Г. Ананьев [Ананьев, 1970 с. 39] выступили с оригинальными, в каждом случае по-своему обоснованными научными программами, формулирующими задачи, принципы и пути дальнейшего изучения закономерностей и механизмов общения.

Актуальность данного исследования носит практический характер, поняв, какое влияние оказывает общение на воспитание личности, мы сможем использовать эти знания в работе с подростками. Противоречие работы заключается в необходимости понять, почему общение выступает наряду с трудом совершенно обязательным личностно формирующим фактором и вместе с тем, важно выявить, есть ли взаимосвязь между общительностью современного подростка и уровнем его агрессивности.

Отсюда мы и определили тему исследования: «Влияние общительности на уровень агрессивности подростков».

Цель исследования: выявить роль общения в воспитании подростка.

Объект исследования: общение, как важный фактор в воспитании подростка.

Предмет исследования: взаимосвязь общительности и агрессивности подростков.

Задачи:

1. Рассмотреть понятие «общение» в психолого-педагогической литературе.
2. Выяснить особенности общения в подростковом возрасте.
3. Выявить эмпирическим путем, какова роль общения в воспитании подростка.

Гипотеза: мы предполагаем, что более общительные подростки, менее агрессивны, и наоборот, менее общительные подростки более агрессивны.

Для решения первой задачи нами были рассмотрено понятие «общение». Мы пришли к выводу, что оно имеет важное значение для развития интеллектуальной и эмоциональной сферы человека, для формирования его чувств, эмоциональных состояний. Такие потребности индивидуума, как потребность в труде и потребность в общении накладывают неизгладимый отпечаток на все стороны формирующейся личности.

Для решения второй задачи, мы ознакомились с особенностями общения в подростковом возрасте. И получили следующие выводы: общение для подростков это важный специфический вид совместной деятельности, которая способствует развитию навыка социального взаимопонимания, умения соблюдать правила, выражать себя социально одобряемыми действиями. При общении подросток формирует свои нравственные качества, учится понимать себя и других сверстников.

Решение третьей задачи осуществлялось с помощью психолого-педагогического эксперимента, в котором приняли участие 18 подростков в возрасте от 14 до 17 лет, которые посещали тренинг «Успешные коммуникации».

В нашем исследовании мы использовали 3 методики. Для диагностики уровня агрессии и враждебности, мы взяли методику А. Басса и А. Дарки. И получили следующие результаты:

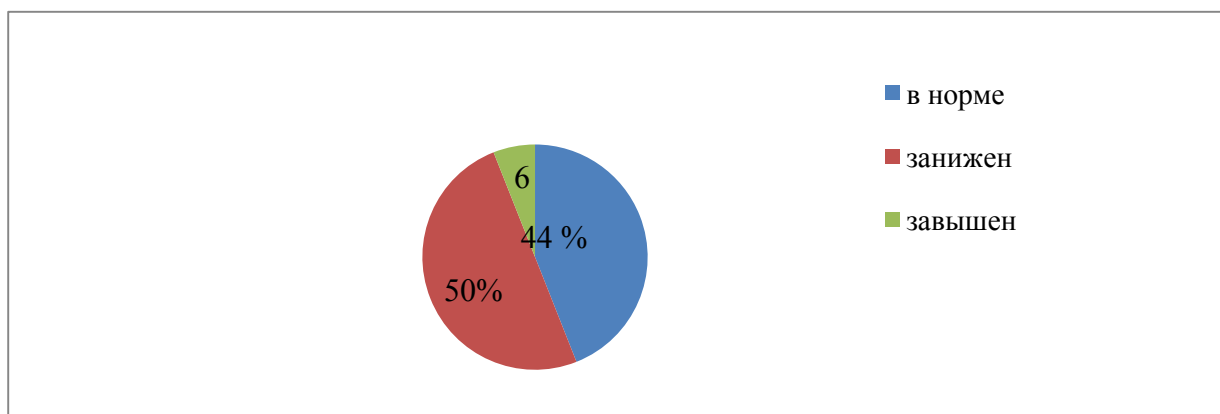


Рисунок 1. – Диаграмма уровня агрессии и враждебности.

На диаграмме мы видим, что уровень агрессивности у половины испытуемых занижен, это свидетельствует о том, что они обладают спокойным и выдержанным поведением. У 6% уровень агрессивности завышен, это может выражаться во взаимодействии со сверстниками или вообще не проявляться в общении. У 44% респондентов уровень агрессивности в норме.

С помощью второй методики Ряховского, мы оценили уровень общительности подростков.

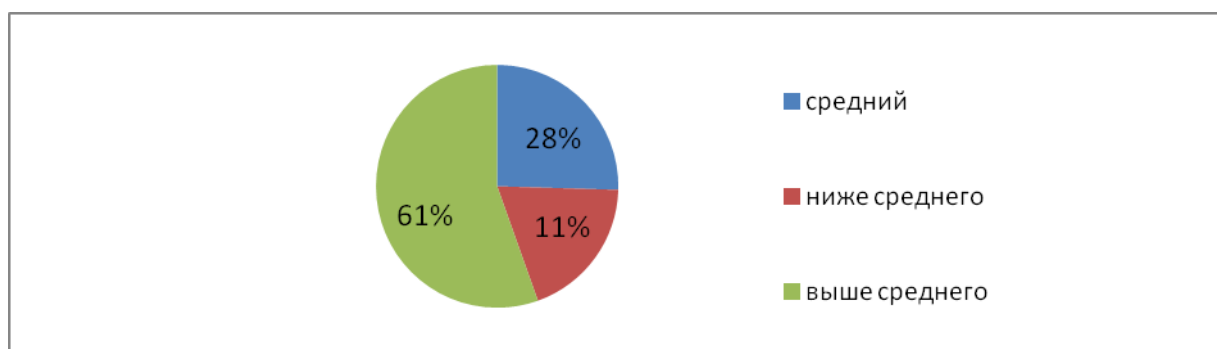


Рисунок 2. – Диаграмма уровня общительности.

Согласно классификатору теста у 28% – средний уровень общительности, это значит, что они свободно могут общаться и самовыражаться. У 11% – чуть ниже среднего уровень общительности, испытуемые данной категории тоже не испытывают трудностей в общении и имеют хорошие коммуникативные навыки. У 61% уровень общительности немного выше среднего, они с легкостью могут заводить новые знакомства и чувствуют себя комфортно при общении с незнакомыми им людьми.

Третья методика выявляла потребности в общении и достижениях. Сопоставив результаты методики со средними показателями, можем заметить, что у 11% испытуемых уровень потребности в достижениях низкий, у 28% – ниже среднего, у 61% – средний. Уровень потребности в общении у 83% – низкий, у 17% – ниже среднего.

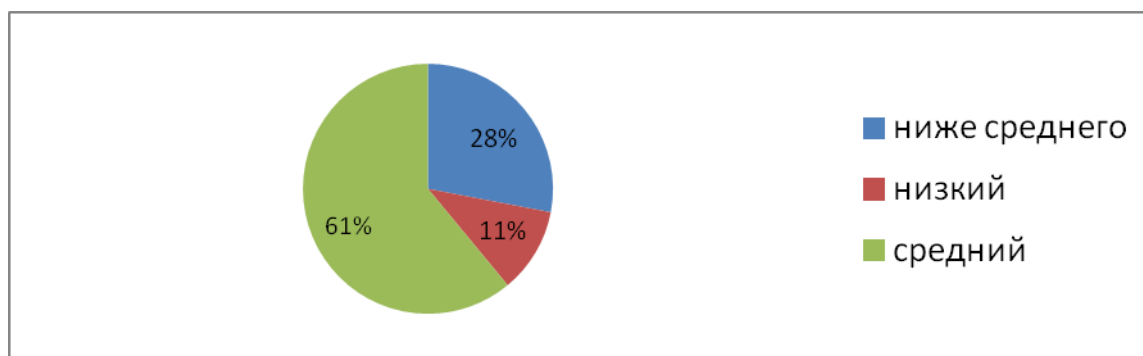


Рисунок 3. – Диаграмма уровня потребности в достижениях.

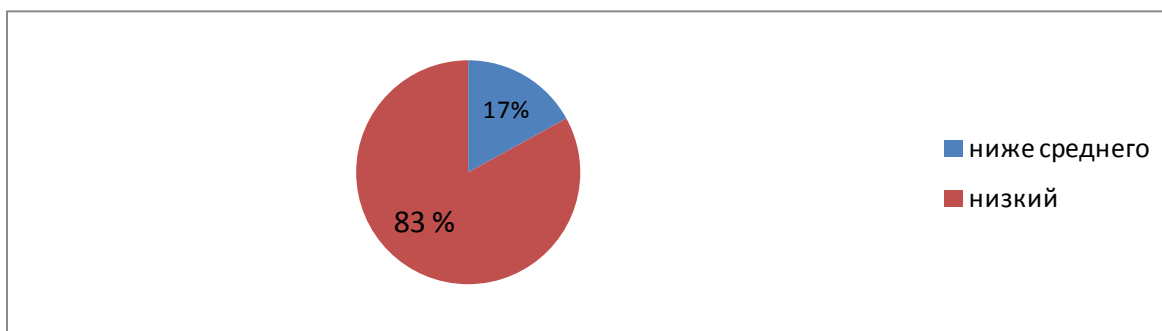


Рисунок 4. – Диаграмма уровня потребности в общении.

Для выявления связи между различными аспектами личности нам необходимо провести корреляционный анализ Пирсона.

Для испытуемых в количестве 18 человек и уровнем значимости 95%, критическое значение по таблице коэффициента корреляции Пирсона 0,47, в соответствии с данным критическим значением, мы внесли в таблицу только те шкалы, которые имеют значимый уровень коэффициента корреляции.

На основе полученных результатов, нами составлены корреляционные плеяды.

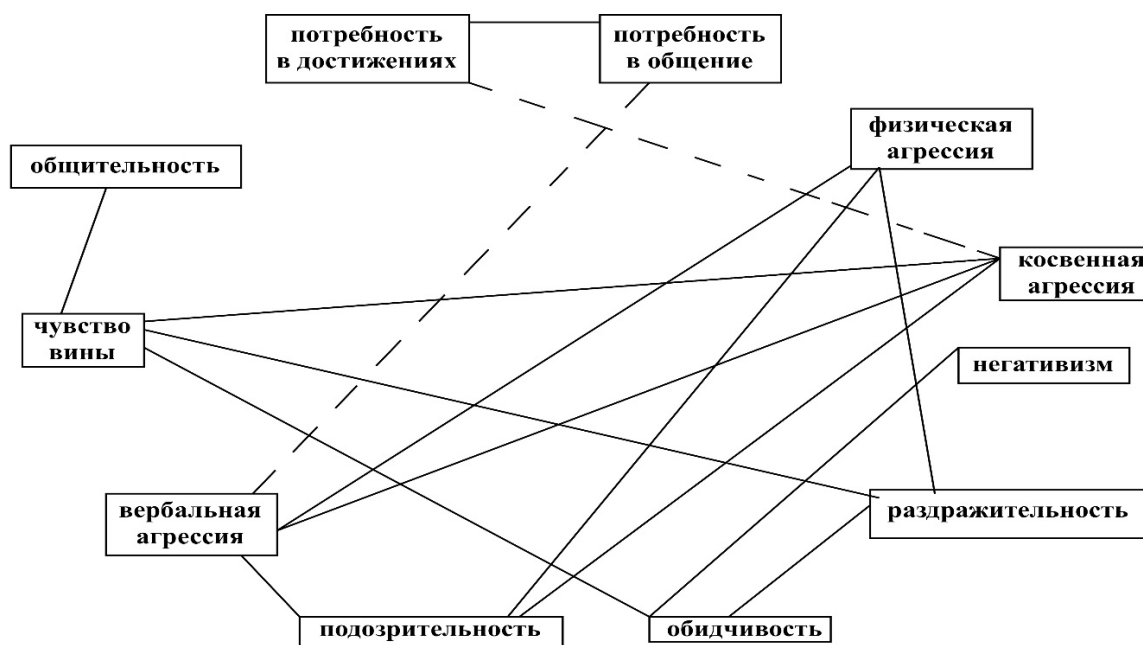


Рисунок 5. – Корреляционные плеяды.

Из данной плеяды видно, что показатель общительности связан положительной связью с чувством вины. Показатель потребности в общении положительно связан с потребностью в достижениях и отрицательно с вербальной агрессией. Показатель потребности в достижениях отрицательно связан с косвенной агрессией. Наибольшее число связей у показателя косвенной агрессии (4) и у показателя чувства вины (4). Следовательно, если мы будем понижать вербальную и косвенную агрессию, то у подростков, повысится потребность в общении и потребность в достижениях, снизится общительность, но это не будет сказываться отрицательно на личности человека т.к. у наших испытуемых уровень общительности высок. Также понизится уровень подозрительности, чувства вины и физической агрессии.

Полученные результаты дают нам основания считать, что выдвигаемая нами гипотеза не подтвердилась, т.к. общительность не связана на прямую агрессией. Но мы выяснили, что вербальную агрессию понижает потребность подростка в общении, а косвенную агрессию понижает потребность в достижениях, следовательно, если мы заходим понизить уровень агрессивности подростков, то нам необходимо повышать их потребность в общении и достижениях.

Список литературы.

- 1) Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб: Питер. 2001. 288 с.
- 2) Ковалев А.Г. Психология личности. М. 1970. С. 39-50.
- 3) Леонтьев А.А. Психология общения. Тарту. 1974. С. 53-60.
- 4) Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии / Методологические проблемы социальной психологии. М. 1975. С. 87-91.

РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Шарипова А.М.

Научный руководитель – доц. Калацкая Н.Н.

Выпускник современной школы заинтересован в получении знаний, которые нужны ему для успешной интеграции в социум и адаптации в нем. Поэтому целью школьного образования сегодня является не социальная зрелость, а максимально возможная социализация выпускников. В условиях новых образовательных стандартов перед учителями ставится задача в организации проектной деятельности в начальных классах. Проектная деятельность – это форма организации совместной деятельности учителя и учащихся, совокупность приемов и действий в их определенной последовательности, направленной на достижение поставленной цели – решение конкретной проблемы, значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта [Ступницкая, 2009, с. 15].

В соответствии с положением о проектной деятельности в начальной школе, целью проектной деятельности является создание условий для развития познавательных, коммуникативных и рефлексивных умений (навыков) обучающихся. А задачами определяют:

1. Обучение школьников технологии проектной деятельности.
2. Качественное усвоение знаний, развитие интеллектуальных и творческих способностей.
3. Развитие организаторских навыков, приобретение опыта совместной деятельности по достижению учебных или социально-значимых целей.
4. Формирование у обучающихся позитивного отношения к себе и окружающему миру, создание условий для самопознания.
5. Формирование у учащихся умения делать выбор и нести ответственность за его последствия.

В процессе проектной деятельности школьник учиться распознавать проблему, преобразовывать её в цель своей деятельности, разрабатывать план достижения этой цели, осуществлять его, представлять полученную работу и, оглянувшись назад, анализировать свои успехи и промахи, чтобы не допускать их в будущем.

По мнению С.В. Тигрова, «проектные умения – это группа умений, которая выделяется по такому признаку, как общность по отношению к проектной деятельности, целью которой является построение технологического процесса по конструированию и изготовлению изделий и решению творческих задач» [Тигрова, 2004, с. 11]. Чембаров Е.А., Белова И.Л. считают, что проектные умения – это совокупность осознанных действий и приемов, направленных на формирование проектного замысла, способствующих успешному построению процесса по конструированию и изготовлению изделий и решению творческих задач [Чембаров, Белова, 2014, с. 11].

К проектным умениям относят: проблематизация, целеполагание, планирование, презентативные умения, самоанализ, рефлексия [Якиманская, 1996].

В методике проектного обучения принято выделять шесть основных этапов работы над проектом:

1. Поисковый этап:
 - поиск и анализ проблемы;
 - определение тематического поля и темы проекта;
 - постановка цели проекта.
2. Аналитический этап:
 - анализ имеющейся информации;
 - сбор и изучение информации;
 - поиск оптимального способа достижения цели проекта (анализ альтернативных решений), построение алгоритма деятельности;
 - составление плана реализации проекта: пошаговое планирование работ;

- анализ ресурсов.

3. Практический этап:

- выполнение запланированных технологических операций;
- текущий контроль качества;
- внесение (при необходимости) изменений в конструкцию и технологию.

4. Презентационный этап:

- подготовка презентационных материалов;
- презентация проекта;
- изучение возможностей использования результатов проекта (выставка, продажа, включение в банк проектов, публикация).

5. Контрольный этап:

- анализ результатов выполнения проекта;
- оценка качества выполнения проекта [Ступницкая, 2009].

Опытно-экспериментальной базой стала гимназия № 75 Московского района, г. Казани. Выборку составили 26 человек 4 «Б» класса в возрасте от 11-12 лет.

Нами были отобраны следующие методики:

1. Г.Л. Цукерман «Рукавички» для определения уровня социального взаимодействия.
2. Методика А.И. Савенковой для диагностики исследовательских умений.
3. Анкета для оценки рефлексивно – оценочных умений.

Результаты первой методики показали, что у младших школьников преобладает низкий уровень социального взаимодействия (61,5% испытуемых), высокий отмечается у 23,1% испытуемых и средний у 15,4%.

Оценка результатов по второй методике проводилась по трем критериям. Так по критерию умение выводить следствия результаты были следующие: высокий результат у 11,5% испытуемых, средний у 65,4% испытуемых и низкий у 23,1% испытуемых. По критерию умение находить проблему результаты показали, что 53,8% испытуемых не умеют находить проблему, у 26,9% испытуемых средний результат, а у 11,5% испытуемых отмечается высокий уровень умения нахождения проблемы. По третьему критерию, по умению предвидеть последствия событий, доминируют средний уровень у 65,4% испытуемых, высокий уровень у 19,2% испытуемых и низкий у 15,4% испытуемых.

Анкета, направленная для определения рефлексивно- оценочных умений показал, что у 65,4% испытуемых могут оценивать свою деятельность, а у 34,6% испытуемых это вызывает трудность.

Таким образом, на основе результатов и анализа, проведенных нами методик, мы можем сказать, что проектные умения у школьников недостаточно развиты. В связи с этим, мы разработали развивающую программу, направленную на развитие проектных умений младших школьников.

Список литературы.

- 1) Ступницкая М.А. Материалы курса «новые педагогические технологии: организация и содержание проектной деятельности учащихся»: лекции 5–8. М.: педагогический университет «первое сентября». 2009. 68 с.
- 2) Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / М.: Сентябрь. 1996. 96 с.
- 3) Интернет-ресурс: Положение об организации проектной деятельности учащихся начальной школы.
- 4) <http://www.likt590.ru/docs/provisions-2013/nschool.pdf>.
- 5) Чембаров Е.А., Белова И.Л. Проектные умения в подготовке специалистов в области дизайна / Культура и образование. Февраль 2014. №2 [Электронный ресурс]. URL: <http://vestnik-rzi.ru/2014/02/1383> (дата обращения: 02.03.2014).
- 6) Тигров С.В. Личностно-ориентированные задания в процессе формирования проектных умений студентов вуза : дис.... канд. педагог. наук. Липецк. 2004.

АВТОРСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ

Anisimova D.V.	126	Кудрявцева Е.В.	260
Gabdrakhmanov A.I.	126	Кузнецова А.С.	55
Абейдуллоа А.Т.	129	Кузнецова И.А.	58
Александрова К.В.	221	Кустикова П.В.	60
Артемьева Н.С.	194	Ларина Е.А.	63
Атауллова Г.К.	223	Ларионова А.А.	67
Ахметвалиева З.Р.	131	Мазанова К.Н.	263
Ахунова А.Ф.	133	Маркина Ю.Д.	266
Бадрутдинова Д.И.	11	Матвеева Н.Н.	73
Батрханова А.А.	134	Меньшикова А.Д.	268
Башарова И.М.	138	Мингалеева В.С.	270
Башарова С.Ф.	140	Миндукова Ю.Е.	272
Бәдретдинова З.З.	137	Миннуллина А.С.	275
Богатеева О.М.	13	Миняев О.Г.	277
Валеев Р.Ф.	225	Молоков К.А.	75
Валиева Ч.Р.	142	Мошкова Е.А.	279
Валитова И.З.	228	Мухаметзянова Л.Д.	209
Валишина Р.Ф.	230	Мухитова Г.М.	158
Васильева В.В.	16	Набиуллина А.Н.	78
Вышенская Е.С.	19	Назипова Э.Р.	159
Габдрахманова Р.Р.	195	Наумова С.С.	69
Габдуллина А.З.	145	Нуриманова С.Р.	212
Габитова Э.Р.	232	Нурутдинова Г.Р.	161
Галиева Г. Ю.	147	Осипова А.А.	283
Галяутдинов З.Х.	235	Платонова Е.Н.	285
Ганиева А.Р.	22	Рахматуллина Ф.Ф.	291
Гараева Р. Х.	149	Рашитова Р.Р.	287
Гафурова Н. А.	199	Рытенкова Н.Е.	213
Гильманова Г.И.	237	Сабирова Г.И.	162
Гильмутдинова Г.М.	238	Санзяпова Д.Р.	164
Гилязова Г.Г.	241	Сарбаева О.Ю.	294
Гиниятова А.Р.	243	Сафина В.А.	296
Гумерова Д.Р.	152	Сафина Р.З.	298
Долгова Л.А.	154	Сафиуллина А.И.	81
Другов А.В.	24	Сахабиева К.Р.	84
Загидуллина Р.Р.	156	Севастьянова А.А.	87
Зайцева Л.В.	202	Смирнова М.А.	90
Закирова Л.Р.	27	Соркина Э.И.	91
Залялова А.М.	204	Таганов А.Т.	216
Залялова Р.Р.	246	Талипова Г.А.	166
Зарипова Г.И.	30	Тарасова А.С.	300
Зарипова Д.А.	33	Тимошинова Н.С.	303
Ибрагимова Э.И.	35	Турусова В.В.	306
Ильдарханова Г.Р.	38	Тырышкина Н.С.	309
Ильина Е.Ф.	249	Урманова М.Р.	310
Кавиева А.Р.	41	Фазлыева А.Р.	168
Канунникова А.С.	44	Фазылова Л.З.	96
Каримова Ф.Р.	252	Файзрахманова Р.Т.	314
Кашарин М.Ю.	46	Файзрхманова Ч.С.	170
Кисляков А.В.	49	Файзулина З.Ф.	93
Ковалева Ю.А.	52	Файзуллина О.С.	316
Колоярцева Л.А.	254	Файзуллина Ф.И.	319
Константинова П.С.	207	Фаракшина И.Ш.	321
Кошелева Д.Ф.	257	Фарсыева Г.З.	171

Фаттахова Л.Т.	174	Чураева У.Л.	331
Федорова А.В.	323	Шаехова Л.А.	117
Федорова Н.А.	326	Шайхиева Я.И.	116
Федосеева О.Н.	328	Шакирова А.М.	180
Филиппова Д.Н.	100	Шамсутдинова Л.Г.	333
Хабибрахманова А.З.	218	Шарафеева К.И.	336
Хабидуллина Д.Г.	177	Шарафиева Д.Н.	338
Хадеев А.В.	102	Шаринкина Е.В.	121
Хайруллина А.Д.	179	Шарипова А.М.	341
Хасаншина А.В.	103	Шарипова А.Р.	124
Хмелевская А.П.	106	Шарипова Г.И.	184
Цай Линли	108	Шафикова Р.Р.	187
Царёва Н.С.	329	Шигапова Г.Н.	190
Цзэн Цзыхэ	111	Шигапова Ф.Ф.	90
Цуй Мэнсы	113	Якупов Р.Н.	192