

СТУДЕНЧЕСКИЙ АЛЬМАНАХ

№ 1(17)
2021





ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

СТУДЕНЧЕСКИЙ АЛЬМАНАХ

Электронный сборник
студенческих научных работ

№ 1(17), 2021

1. Титульный экран

2. Сведения об издании

3. Редакционная коллегия

4. Содержание

УДК 001.89;378.4(477.61)ЛНУ(062.552)
ББК 95.4я43+74.480.278я43
С88

**Учредитель и издатель
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»**

Основан в 2016 г.

*Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ЭЛ 000077 от 13 февраля 2017 г.*

С 88

Студенческий альманах [Электронный ресурс] : сборник студенческих научных работ / Луганский государственный педагогический университет. – Электрон. текстовые дан. (000 файл.: 150 МБ) – Луганск : Книта, 2021 – № 1(17). – Режим доступа: <http://knita.ltsu.org>, свободный. – Систем. требования: IBM PC; Internet Explorer; Adobe Flash Player; Acrobat Reader 3.0 или старше. – Загл. с экрана.– № гос. регистрации: 000077ЭЛ.

В сборнике публикуются материалы научных, учебно-научных работ, результаты исследований и практических разработок, выполненных студентами, молодыми учеными по различным научным направлениям.

Представленные в сборнике материалы могут быть полезны студентам, магистрантам, аспирантам, преподавателям вузов, а также тем, кого интересуют актуальные проблемы развития молодой науки.

Редакция оставляет за собой право на рецензирование, редактирование, сокращение и отклонение статей.

За достоверность фактов, статистических данных и другой информации ответственность несет автор.

Перепечатка (переиздание) материалов издания допускается только с разрешения автора и редакции.

Печатается по решению Научной комиссии ЛГПУ (протокол № 7 от 16.03.2021)

УДК 001.89;378.4(477.61)(062.552)
ББК 95.4я43+74.480.278я43



Главный редактор

Марфина Ж.В. – и.о. ректор
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат филологических наук

Выпускающий редактор

Волошенко О.И. – заведующий редакционно-издательским
отделом ГОУ ВО ЛНР «ГПУ»



Ответственный секретарь

Молодцов А.Б. – магистрант филологического факультета,
ассистент кафедры русской и мировой литературы
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Санченко Е.Н. – кандидат филологических наук, доцент, и.о. заведующего научным отделом, доцент кафедры теории и практики перевода филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Остапущенко Д.Л. – кандидат технических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной информатики Института физики, математики и информационных технологий ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Скляр М.С. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры олимпийского и профессионального спорта Института физического воспитания и спорта ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Дибас О.А. – кандидат исторических наук, доцент кафедры всемирной истории и международных отношений Института истории, международных отношений и социально-политических наук ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», председатель Совета молодых ученых

СОДЕРЖАНИЕ

ДОКУМЕНТОВЕДЕНИЕ И АРХИВОВЕДЕНИЕ

Кисиличин С.В. Организационная защита информации в образовательном учреждении 7

ИНФОРМАТИКА И ПРОГРАММИРОВАНИЕ

Томишинец А.М. Анализ популярных корпоративных систем разработки для игровой индустрии 10

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Верстюк Д.Н. Психолого-педагогические условия развития межличностных отношений младших школьников в инклюзивной образовательной среде 13

Власенко В.С. Экскурсия как средство формирования исследовательских умений младших школьников 16

Гончар Н.А. Электронные тренажеры как средство математического образования младших школьников 19

Колтунова А.А. Особенности применения информационных технологий на уроках в начальной школе 23

Курбет Н.С. Управление процессом становления педагогического коллектива как субъекта образовательного учреждения 26

Латышева Д.В. Педагогические взгляды Н.Ф. Бунакова и реализация его идеи в современной начальной школе 29

Лобанова А.Н. Роль учителя начальной школы в педагогическом наследии В.П. Вахтерова 32

Лысинская А.В. Дифференцированный подход – один из важнейших принципов обучения в начальной школе 36

Орлова Ю.Д. Сказка как средство формирования нравственных представлений у младших школьников 39

Пономарева А.К. Особенности организации учебно-исследовательской деятельности детей младшего школьного возраста 42

Радчук Ю.А. Педагогическая система С.А. Рачинского и ее гуманистическая направленность в начальном образовании 45

Траскевич П.В. Таксономия учебных целей и результатов Б. Блума: сущность и структура 48

Усова Н.Р. Оценивание учебных достижений младших школьников: историко-педагогический аспект 52

Фомиченко В.Н. Особенности организации дистанционного обучения в начальной школе 57

Шаповаленко О.А. Формирование социальной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности 61

Шишкина Н.А. Условия формирования основ медиаграмотности младших школьников 64

Щербакова А.Д. Условия эффективного управления развитием воспитательной системы общеобразовательного учреждения 67

Юрченко М.Ю. Вклад Е.И. Тихеевой в теорию и практику реализации принципа преемственности между дошкольным и начальным образованием 70



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

| | |
|---|-----|
| Белянская Е.Ю. Лингвистические подходы к изучению устной речи японцев | 74 |
| Беседина С.С. Фразеологический фонд языка как отражение менталитета китайского и русского народов | 78 |
| Бондаренко А.И. История становления манги как уникального японского литературного жанра | 82 |
| Брехова Н.А. Особенности сяшо и чжигуай сяшо как жанров китайской литературы | 85 |
| Грозь А.А. Идеографичность китайской письменности как основа высокого ассоциативного потенциала иероглифа | 88 |
| Дегтярь И.Ю. Понятие художественного концепта в литературно-художественном тексте | 92 |
| Демченко В.Г. Современные тенденции в английской речи | 95 |
| Джеман М.Н. Понятие имен существительных и их основные классификации | 97 |
| Ивасенко А.В. Концептуальная метафора в академическом дискурсе | 100 |
| Карасёва А.В. Характеристика японского молодежного жаргона по социальной отнесенности и по употребительности | 103 |
| Ковкина Д.С. Явление ёкай в современном японском мировоззрении | 107 |
| Коровина А.В. Отражение концепта в современной лингвистической науке. Значение концепта и его лакунарность | 110 |
| Кравченко А.С. Прагматонимы конфет как знаки лингвокультуры: англо-русские параллели | 112 |
| Маркова В.И. Отражение национально-культурного аспекта в китайских и русских фразеологизмах | 116 |
| Москаленко А.А. Концепт «счастье» в китайской лингвокультуре | 119 |
| Муцева И.С. Политический дискурс как предмет лингвистического изучения | 122 |
| Руденко М.В. Проблема изучения культурно-маркированной лексики, ее понимания и применения в процессе изучения китайского языка | 126 |
| Семенова А.Р. Образы-символы мифических существ в китайских фразеологизмах | 129 |
| Семенова Л.С. Анализ перевода прагматически-безэквивалентной лексики (на материале СМИ) | 131 |
| Скорик Л.Г. Язык и дискурс СМИ на политической арене в XXI веке | 134 |
| Смирнова Е.А. Понятие бытового дискурса японского языка и его основные характеристики | 137 |
| Таранцова И.С. Понятие «дневниковая проза» и его основные характеристики | 141 |
| Цыганок Е.А. Влияние идеологии Китая на современную журналистику | 144 |
| Правила подготовки и оформление статей | 148 |



ДОКУМЕНТОВЕДЕНИЕ И АРХИВОВЕДЕНИЕ

УДК 37.091.2:004.72.056.52

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ЗАЩИТА ИНФОРМАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Кисиличин С.В.

студент IV курса, специальность
«Документоведение и архивоведение»,
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный
педагогический университет»
kisilichin23@gmail.com

Научный руководитель: Атоян А.В., канд. философ. наук, доцент кафедры документоведения и архивоведения Луганского государственного педагогического университета.»

Рассмотрены основные проблемы информационной безопасности образовательных учреждений, требования к функциональности информационного портала, структура и методы защиты информации при разработке информационно-образовательного портала.

Ключевые слова: информационная безопасность, MicrosoftSharePoint, образовательный портал.

Для современного общества характерно широкое использование информации как одного из самых востребованных и ценных ресурсов, защите и сохранению которых уделяется пристальное внимание. Обеспечение защиты и сохранности информации – одно из приоритетных направлений деятельности любой организации, в том числе и образовательной.

Практически во всех учреждениях, компьютерная сеть является существенной компонентой системы управления и используется для решения разного рода задач (научно-образовательных, административных, информационных и пр.) с привлечением новых информационных технологий [3, с. 124]. Применение современных средств позволяет оптимизировать внутренний обмен данными в оперативном режиме, хранение и совместное использование общих сетевых информационных ресурсов с учетом прав доступа, использования электронной почты и др.

Образовательное учреждение – инфраструктура, обладающая большими объемами информации разного рода: материалами методического и образовательного назначения в электронном виде, результатами исследований, результатами работы разных отделов. Указанные данные необходимо защищать от злоумышленников средствами интегрированной системы безопасности. Такая защита должна быть комплексной и включать в себя нормативно-правовую базу, концепцию безопасности, мероприятия и процедуры по безопасной работе, использование технических средств защиты информации (СЗИ) в контуре образовательного учреждения. Эти аспекты формируют действенную политику безопасности в вузе [5, с. 178].

Интернет на сегодняшний день занимает важное место в системе образования, выступая фактором повышения ее эффективности. В понятие информационной безопасности учебного учреждения входит система мер, направленная на защиту информационного простран-



ства и персональных данных от случайного или преднамеренного проникновения с целью хищения каких-либо данных или внесения изменений в конфигурацию системы.

Защита информации – это одно из главных требований, предъявляемых к интернет-ресурсам, оперирующим как личными данными пользователей, так и коммерческими и организационными документами учебного учреждения.

Актуальность проблемы безопасности в системе образования определяется противоречием между необходимостью обеспечения информационной безопасности учащихся, использующих Интернет в образовательном процессе, и отсутствием механизма ее реализации в образовательном пространстве учебного учреждения.

Информационная безопасность достигается за счет четкого разграничения прав доступа на аппаратном и программном уровне [2, с. 606]. Под аппаратным уровнем подразумевается защита от физического доступа к серверному оборудованию и коммуникационным средствам связи. К программным – программное обеспечение, препятствующее возникновению угроз из вне или внутри системы.

При разработке информационно-образовательного портала мы должны учитывать требования, по функциональности которые охватывают три основных аспекта:

- содержательный – информационное наполнение портала;
- технологический – определение категорий пользователей, каталогизация и структуризация имеющихся ресурсов, механизмы их обновления, а также техническая поддержка пользователей портала;
- методический – методики использования инфокоммуникационных технологий в учебном процессе [4, с. 123].

В ходе реализации информационно-образовательного портала была разработана модульная структура, разделенная на три основных компонента:

- общий модуль, отвечающий за управление порталом, – компонент, позволяющий осуществлять общее администрирование порталом, определяет структуру контента и систему сервисов и служб, доступных пользователям;
- административный модуль – компонент, отвечающий за управление группами пользователей;
- модуль управления контентом – компонент, позволяющий осуществлять управление блоками информации, представленной на портале [5, с. 1295].

С помощью приложения для создания веб-порталов Microsoft SharePoint, обладающего широким функционалом, есть возможность разработать информационно-образовательный портал, отвечающий всем требованиям, формирующим базу для организации электронного обучения.

Все данные в списках и библиотеках SharePoint, а также большинство параметров настройки хранятся в базе данных SQL Server. С точки зрения повышения безопасности и производительности SQL Server и SharePoint изолированы друг от друга на одном сервере с помощью виртуализации.

Таким образом, мы не только повысили безопасность системы, разделив базу данных и администрируемый сервис SharePoint, но и сэкономили бюджетные средства на приобретении отдельного сервера. На данном сервере было реализовано шифрование трафика между сервером и конечными пользователями с использованием протокола HTTPS.

Для обеспечения удобства безопасность доступа пользователей было реализовано на уровне веб-сайта. Управление безопасностью осуществляется на основе ролей на всех уровнях, обеспечивая согласованное управление безопасностью в масштабе всей платформы SharePoint с помощью единообразного пользовательского интерфейса.



Таким образом, при разработке информационно-образовательного портала были разработаны и структурированы следующие функциональные элементы:

1. Нормативные документы по организации образовательного процесса.
2. База учебных материалов.
3. Средства интерактивного взаимодействия.

Это позволило решить задачу по информационному наполнению портала, а также с помощью приложения MicrosoftSharePoint может быть реализована система авторизации студентов, преподавателей и администраторов ресурса с разделенными правами доступа к различным блокам портала. Таким образом, может быть реализована защита внутреннего пространства образовательного ресурса, появляется возможность добавлять или редактировать четко разграниченные материалы. Безопасность от атак извне реализована путем шифрования трафика и путем виртуализации. Разделены серверы с базами данных, что не только повышает стабильность работы системы, но и повышает ее безопасность.

Список литературы

1. Боброва И.И. Информационная безопасность облачных технологий // Информационная безопасность и вопросы профилактики киберэкстремизма среди молодежи Материалы внутривузовской конференции / И.И. Боброва. – Магнитогорск, 2015. – С. 80–84.

2. Боброва И.И., Трофимов Е.Г. Особенности образовательного контента при дистанционном обучении // Информационные технологии в науке, управлении, социальной сфере и медицине: Сб. науч. трудов II Международной конференции. Национальный исследовательский Томский политехнический университет / И.И. Боброва, Е.Г. Трофимов. – Томск, НИТПУ, 2015. – С. 606–608.

3. Ефимова И.Ю., Варфоломеева Т.Н., Веремеенко О.О., Ступар О.С. Воспитание противодействия идеям киберэкстремизма среди молодежи // Информационная безопасность и вопросы профилактики киберэкстремизма среди молодежи: сборник статей / под ред. Г.Н. Чусавитиной, Е.В. Черновой / И.Ю. Ефимова, Т.Н. Варфоломеева, О.О. Веремеенко, О.С. Ступар. – Магнитогорск : Дом печати, 2014. – 203 с.

4. Карманова Е.В. Опыт организации системы дистанционного обучения в вузе // Теплотехника и информатика в образовании, науке и производстве: сб. докладов IV всерос. науч. практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (Екатеринбург, 26–27 марта 2015) / Е.В. Карманова. – Екатеринбург : УрФУ, 2015. – 384 с.

5. Макашова В.Н., Чернова Е.В., Боброва И.И. Современные аспекты распространения киберэкстремистской идеологии в молодежной ИТ-среде / В.Н. Макашова, Е.В. Чернова, И.И. Боброва. – Фундаментальные исследования. Пенза. – 2014. – № 12–6. – С. 1294–1297.



ИНФОРМАТИКА И ПРОГРАММИРОВАНИЕ

УДК 004.4416:004.45:004.92

АНАЛИЗ ПОПУЛЯРНЫХ КОРПОРАТИВНЫХ СИСТЕМ РАЗРАБОТКИ ДЛЯ ИГРОВОЙ ИНДУСТРИИ

Томишинец А.М.

магистрант I курса, специальность
«Системы корпоративного управления для
инновационных отраслей», Национальный
исследовательский университет «Московский
институт электронной техники»
miracore.cr@gmail.com

Научный руководитель: Логинов А.В., старший преподаватель кафедры информационных образовательных технологий и систем ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье рассматриваются популярные системы, используемые для корпоративной разработки. Рассматриваются возможности их комбинирования, интеграции друг в друга и особенности использования в игровой индустрии.

Ключевые слова: репозиторий, система контроля версий, система управления проектами, таск-трекер, Git, LFS, коммит, программное обеспечение.

*Н*а сегодняшний день в связи с обострившейся эпидемиологической обстановкой во всём мире сотрудники IT и других сфер стремятся массово перевести на удалённый формат работы. Такая тенденция вынуждает малые и средние по величине коллективы разработчиков начать использовать различные системы корпоративной разработки, чтобы компенсировать недостатки сложившейся ситуации. В данной статье мы сконцентрируемся на игровой индустрии, рассмотрим инструменты и средства, используемые разработчиками малых и средних коллективов.

Системы корпоративной разработки – это собирательное обозначение для ряда программных средств, включающих в себя:

- 1) системы управления ходом разработки;
- 2) системы контроля версий проекта;
- 3) системы для коммуникации между разработчиками.

Каждые из перечисленных систем представлены целым рядом программных комплексов, модулей и решений, поэтому мы рассмотрим только наиболее используемые.

Системы для управления ходом разработки – это системы, предназначенные для планирования, отслеживания выполнения, анализа задач, распределения их между составом разработчиков и т.п. операции. Имеющиеся в настоящее время системы по наличию указанного выше функционала можно разделить на продвинутые и упрощённые. К последним можно отнести такие системы, как Trello, Asana и схожие. Эти комплексы представляют собой по большей части таск-трекеры, основной целью которых является отслеживание выполнения и распределение

задач, а также некоторая автоматизация однотипных операций. Благодаря эргономичному для пользователя интерфейсу период, необходимый для обучения работы с данными решениями, невелик, что позволяет быстро начать их использовать. Продвинутое управление проектами, которые, помимо указанных возможностей, предоставляют некоторые дополнительные. Например, формирование отчётов, организация работы в соответствии с какой-либо методологией разработки и т.д. Можно выделить следующие комплексы: Jira, Meгаплан, Clarizen, GitLab и другие. Следует подробнее остановиться на таких системах, как Jira, Trello и GitLab. Jira и Trello являются собственностью компании Atlassian, так же как и BitBicket – система контроля версий [2].

Особенностью данных сервисов является взаимная интеграция. Например, закрепления изменений в BitBucket (коммит) могут отражаться в Trello или Jira, помечать задачи по соответствующему содержанию коммита как выполненные и автоматически помечать их как готовые для проверки и т.п. Также, к примеру, большие задачи в Jira могут быть разделены на ряд небольших и перенесены в Trello, где небольшому коллективу удобнее с ними работать. GitLab совмещает в себе систему управления проектами и систему контроля версий. Особенностью данной системы является возможность бесплатного использования при условии, что данный комплекс будет функционировать на оборудовании компании. Исходя из этого, данный комплекс является хорошим решением для малых и средних коллективов разработчиков, в распоряжении которых находятся неиспользуемые вычислительные мощности, на которых может быть развёрнут данный комплекс. Продвинутое управление проектами, как правило, отличает высокая сложность и необходимость обучения сотрудников для работы с конкретной системой, что влечёт за собой снижение эффективности работы коллектива в период непосредственного обучения.

Система контроля версий – это система, позволяющая отслеживать (журналировать) все изменения в некотором файле или группе файлов и при необходимости вернуться к определённой, ранее зафиксированной, версии (коммиту). Данная система может функционировать как локально, в пределах одной рабочей станции, так и в пределах локальной вычислительной сети (ЛВС) или глобальной вычислительной сети. Однако для синхронизации прогресса разработки (обеспечение хранения файлов и возможность доступа к ним различных разработчиков) необходимо применять последние два указанных способа. Как правило, для этих целей используется выделенный сервер, одной из задач которого является поддержание работы системы контроля версий. В настоящий момент наиболее используемой системой является Git. Дисковое пространство, где хранятся файлы с использованием обозначенной системы, называется «Git репозиторий». Помимо вышеуказанного комплекса, GitLab применяются такие сервисы, как GitHub, BitBucket или иные. Каждая из них имеет свои особенности и ограничения [4].

Игровую индустрию отличает некоторое (в зависимости от масштаба проекта) количество файлов, которые могут занимать большой объём дискового пространства. Система Git оптимально работает при объёме репозитория не более 2 гигабайт, что вызывает некоторые затруднения. Исходя из этого, для хранения файлового большого объёма была разработана система LFS (Large File Storage), работающая совместно с системой контроля версий Git. Согласно официальной документации, код ПО следует хранить с использованием Git, а файлы большого объёма размещать в системе LFS [1]. Разработчиками игровой индустрии принята практика выносить в систему файлы 3D-моделей, текстур, подготовленных к применению в проекте объектов и прочих.

Начало использования системы Git может вызвать некоторые трудности, сопряжённые с отсутствием графического интерфейса и необходимостью использовать командную строку. Однако данную проблему решают такие приложения, как GitHub Desktop, Fork, Tower, SourceTree и многие другие. Удобство их использования также обусловлено возможностью интеграции в

операционную систему. Например, BitBucket позволяет создать локальную копию репозитория (клонировать) с использованием SourceTree по нажатию одной кнопки в веб-браузере.

Неотъемлемой частью разработки ПО является коммуникация. Её качество напрямую влияет на скорость разработки и решения возникших проблем. С 2013 года разработчиками различных стран мира используется мессенджер Slack. Он обладает всеми необходимыми возможностями: разделение рабочих пространств, адресация сообщений отдельным разработчикам, визуальное выделение программного кода, голосовые звонки и многое другое [3]. Однако в русскоязычном сегменте интернета чаще используется мессенджер Discord. Данный сервис ориентирован, прежде всего, на геймеров, однако схожий со Slack функционал делает его пригодным для использования разработчиками. Важной особенностью данных мессенджеров является возможность интеграции с GitHub, BitBucket, Jira, Trello и другими сервисами. Это позволяет привлекать внимание разработчиков к определённым задачам, уведомлять их о прогрессе разработки и многое другое.

Таким образом, можно сделать вывод, что на сегодняшний день сложилась ситуация, когда с помощью комбинирования и интеграции друг в друга вышеуказанных программных продуктов возможно выстроить для команды разработчиков необходимую им взаимосвязанную систему, обеспечивающую для них комфортную работу и необходимую концентрацию внимания на отдельных участках разработки. Наличие графического интерфейса в указанных решениях позволяет новичкам быстро начать их использовать, что позволяет уменьшить промежуток времени, необходимый для ознакомления с определённым комплексом. С нашей точки зрения, компания Atlassian на момент написания статьи предоставляет наиболее широкий спектр ПО интегрированного друг в друга ПО, что позволяет разработчиками комплексно применять имеющиеся инструменты. Решения от данной компании подойдут не только начинающим, но и стремительно развивающимся коллективам. При наличии неиспользуемых вычислительных мощностей или проектов, материалы которого занимают большое количество дискового пространства, мы рекомендуем использовать ПО, развёрнутое в ЛВС.

Список литературы

- 1. An open source Git extension for versioning large files // Git Large File Storage** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://git-lfs.github.com/> (дата обращения: 12.01.2021).
- 2. Products for teams, from startup to enterprise // Atlassian** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.atlassian.com/software> (дата обращения: 12.01.2021).
- 3. Welcome to your new HQ // Slack** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://slack.com/intl/en-ru/> (дата обращения: 12.01.2021).
- 4. Where the world builds software // GitHub** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://github.com/> (дата обращения: 12.01.2021).
- 5. Зыков С.В.** Основы проектирования корпоративных систем / С.В. Зыков. – М. : Издательский дом Высшей школы экономики, 2012. – 50 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 373.3.015.31:316.47

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Верстюк Д.Н.

магистрант II курса, специальность «Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»,
verstyuk.darya@mail.ru

Научный руководитель: Божко В.Г., канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В статье рассматриваются закономерности процесса развития межличностных отношений младших школьников, подчеркивается, что для обучающегося с особыми образовательными потребностями детский коллектив является мощным ресурсом для развития.

Ключевые слова: инклюзивное образование, межличностные отношения, младший школьный возраст.

В период младшего школьного возраста происходит процесс социализации личности ребенка, становления его нравственного поведения, и необходимым условием психического развития обучающегося является его полноценное общение со сверстниками, во время которого закладываются основы будущего социального поведения. Необходимость изучения специфики межличностных отношений в образовательной среде на начальных этапах становления личности является на сегодня актуальной проблемой, поскольку конфликт в отношениях ребенка со сверстниками может стать серьезной угрозой для последующего личностного развития.

Часто ребенок с особыми образовательными потребностями получает информацию из окружающего пространства деформировано, что обуславливает разного рода трудности в его общении, а именно: изменение средств общения, способов коммуникации, ограничение социального опыта и трудности в социальной адаптации, на что указывают ряд ученых – О.В. Алмазова, А.В. Закрепина, И.Г. Корнилова и другие. О необходимости создания специальных психолого-педагогических условий для детей с нарушениями в развитии с целью успешного взаимодействия говорится в исследованиях таких ученых, как Н.П. Артюшенко, Л.М. Кобрина, А.В. Батова, Ю.А. Ильина, С.О. Брызгалова, Н.Н. Шешукова и других.

Вопросы образования детей с особыми потребностями в ЛНР регулируются законодательством об инвалидах, нормативными документами в этой сфере и международными соглашениями по правам инвалидов [1; 2].

Главная цель инклюзивного образования заключается в интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общество как его полноправных членов. Обучение в таких классах помогает детям с особыми потребностями адаптироваться к типичным жизненным ситуациям, избавиться от чувства изолированности, отчуждения, способствует исчезновению социальных барьеров, формирует у нормально развивающихся детей чувство ответственности за товарищей, которые нуждаются не только в помощи, но прежде всего в принятии и признании.

В исследовании А.А. Колупаевой указано, что само по себе совместное обучение здоровых детей и детей «особых» не решает всех проблем их взаимодействия без соответствующей педагогической работы. Сфера детских отношений может оставаться деформированной, неполноценной [4, с. 209]. В этой связи можно утверждать, что вся система учебно-воспитательной работы, все педагогические средства влияют на воспитание толерантности у детей. Развитие межличностных отношений в условиях инклюзивного образования базируется на знании педагогом индивидуальных особенностей детей, их проявлений в поведении ребенка, понимании взаимоотношений между детьми. После изучения ситуации педагог осуществляет поиск эффективных форм воспитания у детей гуманных взаимоотношений, определяет конкретное содержание такой работы. Это можно осуществлять в учебное и внеурочное время через всю систему отношений в коллективе класса, школы.

По нашему мнению, развитие культуры межличностных отношений в условиях инклюзивного образовательного процесса в школе будет обеспечено реализацией определенных психолого-педагогических условий. К ним можно отнести обязательную психолого-педагогическую подготовку преподавательского состава к работе в условиях инклюзивного образования, обеспечение прав детей с особыми потребностями на получение общего среднего образования в условиях общеобразовательных учебных заведений в комплексном сочетании с коррекционно-реабилитационными мероприятиями.

Главным условием развития межличностных отношений в условиях инклюзивного образования можно считать создание безбарьерной школьной среды, которая заключается не только в сооружении пандусов и лифтов, а прежде всего в устранении психологических барьеров на пути к общению с учащимися с ограниченными возможностями здоровья. Включение в учебную нагрузку дополнительного материала, иллюстраций, проектов особой тематики, серии практических заданий, проведение тематических классных часов обеспечит усвоение младшими школьниками знаний об особенностях жизни людей с ОВЗ, их социальных, образовательных и личных потребностях, методах оказания им поддержки и содействия.

Конечно, важным условием является методическое сопровождение всего процесса инклюзии: педагогам, работающим в условиях интегрированного образования, необходимы тщательно разработанные рекомендации по развитию межличностных отношений детей младшего школьного возраста.

Психологи М.Ю. Кондратьев и В.А. Ильин говорят о том, что перспективы межличностных отношений и сама возможность их возникновения определяются способностью потенциальных партнеров скоординировать предстоящую совместную деятельность [3]. Соответственно, можно утверждать, что развитие благоприятных межличностных отношений в детском коллективе инклюзивной школы происходит в условиях совместной деятельности детей. Эффективность такой работы повышается, если обучающиеся осознают ее цели и находят в ней личностный смысл; если осуществляется совместное планирование, организация и подведение итогов деятельности, а также реализуется педагогически целесообразное распределение ролей и функций между детьми и педагогом; создаются ситуации свободного выбора детьми видов и способов деятельности, при этом каждый участник может реализовать себя,

добиться успеха и в то же время проявить заботу о других, внести реальный вклад в общее дело.

Кроме того, отметим, что поставленные образовательные цели могут быть достигнуты лишь при условии взаимодействия всех участников целостного педагогического процесса, поэтому в развитие толерантной образовательной среды должны быть вовлечены также родители обучающихся. По свидетельству педагогов-практиков, негативное отношение к появлению в классе ребенка с особыми потребностями выражают до шестидесяти процентов родителей здоровых детей. В то же время отечественными и зарубежными учеными обоснована, а практикой подтверждена полезность интегрированного обучения не только для обучающихся с психофизическими нарушениями, но и для учащихся с нормальным уровнем развития, поскольку это способствует развитию у них эмпатии, делает возможным объективную самооценку, формирует реалистическое мировоззрение. Поэтому с родителями здоровых учеников необходимо проводить целенаправленную работу, разъяснять им важность воспитания у детей культуры межличностного общения.

Таким образом, для обучающегося с особыми образовательными потребностями детский коллектив, в котором он находится, является мощным ресурсом для развития, а процесс организации межличностных отношений будет эффективным при последовательном и системном соблюдении определённых психолого-педагогических условий.

Список литературы

1. **Типовой порядок организации инклюзивного образования в общеобразовательных организациях Луганской Народной Республики [Электронный ресурс].** – Режим доступа: <https://minobr.su/docs/3210-prikaz-mon-lnr-ot-20082018-g-887-od.html>, свободный. (Дата обращения: 13.01.21 г.).
2. **Закон Луганской Народной Республики "Об образовании"** [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://minobr.su/docs/laws/27-zakon-ob-obrazovanii.html>, свободный. (Дата обращения: 13.01.21 г.).
3. **Ильин Е.П.** Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 241 с.
4. **Колупаева А.А.** Инклюзивное образование: реалии и перспективы: монография / А.А. Колупаева. – К. : «Саммит-Книга», 2009. – 272 с.



УДК [373.3.091.12:331]

ЭКСКУРСИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Власенко В.С.

магистрант II курса, специальность
«Начальное образование»,
ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный
педагогический университет»
vikulitti19@yandex.ua

Научный руководитель: Сущенко О.Г., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В статье раскрыты различные подходы к определению понятия «исследовательские умения»; роль экскурсий различного вида как средства формирования исследовательских умений младших школьников.

Ключевые слова: исследовательские умения, младшие школьники, экскурсия, виртуальная экскурсия.

Современное общество требует от человека, гражданина общества быстрых нестандартных решений, мобильности и творчества. Новые запросы влекут за собой существенные преобразования и необходимость изменения системы образования в целом. Одной из главных задач современного начального образования становится создание условий для личностного роста каждого школьника и формирования его активной жизненной позиции, что свидетельствует о необходимости целенаправленной подготовки младших школьников к деятельности, которая учит не только размышлять, давать прогнозы и научиться планировать свои будущие действия, а также развивает познавательную, эмоциональную и волевую области и создает условия для личной активности и сотрудничества. При этом ребенок должен научиться адекватно оценивать свою работу. Из сказанного следует, что младших школьников необходимо готовить к осуществлению исследовательской деятельности. Для выявления сущности понятия обратимся к научным исследованиям. Так, А.В. Леонтович под исследовательской деятельностью понимает деятельность учащихся, связанную с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающую наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере [3]. Для достижения успеха в исследовательской деятельности необходимо специфическое личностное образование, а также наличие исследовательских умений.

Проанализировав литературу по теме статьи, мы считаем, что понятие «исследовательские умения» различными авторами трактуется неодинаково. Одним из первых дал такое определение Т.В. Игнаткин, который говорит об исследовательских умениях как о способности самостоятельно наблюдать, осуществлять опыты, поиск [2, с. 18]. А.И. Савенков под общими исследовательскими умениями предлагает считать умения обнаруживать проблемы, формулировать и уметь задавать вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, классифицировать, наблюдать, проводить эксперименты, делать выводы и умозаключения, структурировать материал, работать с текстом, доказывать и защищать свои идеи [5, с. 115].

На основании этих определений можно сделать вывод, что исследовательские умения младших школьников ученые трактуют как практические и интеллектуальные учебные достижения, которые связаны с самостоятельно сделанным выбором и умением использовать различные методы и приемы исследования на материале, который доступен детям.

В Государственном образовательном стандарте начального общего образования Луганской Народной Республики и в Примерных программах для образовательных организаций (учреждений) Луганской Народной Республики по предметам начальной школы представлены планируемые результаты освоения учебных предметов, которые также отражают необходимость формирования у обучающихся исследовательских умений. Это и использование в обучении поиска и сбора, обработки и анализа, передачи и толкования полученной информации; освоение логических действий, обучение сравнению, анализу и обобщению, классификации, установлению причинно-следственных связей; получение доступных способов изучения природы и общества, среди которых опыт, наблюдение, сравнение и другие [1].

На основании анализа представленных документов можно утверждать, что универсальные учебные действия (УУД) занимают особое место в структуре планируемых результатов освоения ООП НОО и тесно связаны с формированием исследовательских умений у младших школьников. Необходимо отметить, что «развитие исследовательских умений младших школьников в процессе освоения ими базовых программ начальной школы представляется сложной задачей» [4]. Важнейшим условием в решении этой задачи является использование современных эффективных форм в организации образовательного процесса.

Одной из наиболее эффективных форм организации образовательного процесса, во время которого у обучающихся начальной школы могут быть сформированы исследовательские умения, является экскурсия. Такая форма познавательной деятельности может быть использована в ходе изучения любого из учебных предметов от математики до литературного чтения. Но как нельзя лучше для экскурсии как средства формирования исследовательских умений младших школьников может служить «Окружающий мир», который с точки зрения учебного предмета содержит в себе широкий развивающий потенциал: у младших школьников развиваются основы исследовательского, научного мышления, формируются их учебные интересы и способности, создаются условия для самопознания и саморазвития обучающегося. Знания, которые формируются во время изучения «Окружающего мира» как учебного предмета обусловлены глубоким личностным проникновением и напрямую связаны непосредственно с жизнью младшего школьника, с тем, что его окружает.

Экскурсии в природу являются важным и необходимым практическим компонентом обучения в младшей школе, поскольку в ходе ее проведения создаются благоприятные условия для формирования бережного отношения к природе, исследовательских умений (наблюдение, сравнение, установление взаимосвязей в природе, классификация). Они занимают важное место как в обучении, так и в воспитании обучающихся. На экскурсиях учитель имеет возможность познакомить учеников с различными объектами живой природы, у учащихся есть немало способов познания закономерностей органической природы, что позволяет глубоко и прочно усваивать учебный материал, а также формирует практические умения и навыки. Экскурсии в естественную природу важны также для экологического воспитания учащихся, они вырабатывают ответственность по отношению к природе.

Местом экскурсии может быть как школьный двор, так и близко находящиеся парки, музеи. Однако иногда и в силу объективных причин, которые могут быть связаны с удаленностью места посещения от учебного заведения, учитель не всегда имеет возможность организовать очную экскурсию. И если ранее проводились так называемые «заочные» экскурсии, то сегодня с появлением новейших информационных технологий и внедрения их в процесс

образования меняется и подход к экскурсиям, возникают новые виды экскурсий – виртуальные, интерактивные, и благодаря таким формам становятся доступными музеи всего мира и недостижимые для многих страны и континенты.

Виртуальная экскурсия отличается от реальной экскурсии виртуальным отражением объектов, которые существуют реально. Проводятся они с целью создания таких условий, которые способствуют самостоятельному наблюдению, сбору необходимых фактов. Таким образом, виртуальная экскурсия также является организационной формой обучения. Целиком очевидно, что виртуальные экскурсии обладают немалым педагогическим потенциалом: способствуют развитию мотивации обучающихся, служат средством развития воображения, внимания, познавательной активности, наблюдательности, исследовательских умений.

Обобщая изложенное выше, можно сделать следующее заключение: экскурсия – это такая форма организации обучения, которая объединяет учебный процесс в школе с реальной жизнью и обеспечивает знакомство учащихся с предметами и явлениями в их естественном окружении через собственные непосредственные наблюдения, а целью экскурсии становится научить детей правильно видеть, слышать, анализировать представленное, устанавливать простейшие связи и зависимости между явлениями, развивать у школьников наблюдательность, внимание, исследовательские умения.

Список литературы

1. **Государственный образовательный стандарт начального общего образования Луганской Народной Республики. ЛНР, 2018 г. [Электронный ресурс].** – Режим доступа: <https://yadi.sk/i/7hTgWVvP3YCNKU>, свободный. (Дата обращения: 10.01.21 г.).
2. **Игнаткин Т.В.** Метод учебного проекта в образовательном учреждении: метод. пособие / Т.В. Игнаткин. – М. : Просвещение, 2005. – 45 с.
3. **Леонтович А.В.** Пособие по разработке методической карты по организации исследовательской работы школьников / А.В. Леонтович [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/014/55014/26691>, свободный. (Дата обращения: 10.01.21 г.).
4. **Развитие исследовательских умений младших школьников** / Н.Б. Шумакова, Н.И. Авдеева, Е.В. Климанова; под ред. Н.Б. Шумаковой. – М. : Просвещение, 2011. – С. 4–7.
5. **Савенков А.И.** Содержание и организация исследовательского обучения школьников / А.И. Савенков. М. : Сентябрь, 2003. – с.115–120.



УДК 373.3.091.64-028.27:51

ЭЛЕКТРОННЫЕ ТРЕНАЖЕРЫ КАК СРЕДСТВО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Гончар Н.А.

магистрант II курса, направление подготовки
«Педагогическое образование. Начальное обра-
зование», ГОУ ВО ЛНР «Луганский государствен-
ный педагогический университет»,
gon4arnata@mail.ru

Научный руководитель: Никулина А.Д., канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В своей практической деятельности современный учитель начальной школы, учитывая возможность дистанционного обучения младших школьников, должен использовать информационные образовательные ресурсы, электронные средства обучения, позволяющие решить дидактические цели уроков в целом и уроков математики в частности. Автор, анализируя современные электронные образовательные ресурсы, приходит к выводу, что в образовательном процессе начальной школы для эффективного математического образования младших школьников могут быть использованы электронные тренажеры, технические и дидактические характеристики которых приводятся в статье.

Ключевые слова: информационные образовательные ресурсы, электронные средства обучения, математическое образование младших школьников, электронные тренажеры (программы-тренажеры) по математике.

Для современного человека, работающего в разных сферах, важным является овладение современными информационными технологиями, умение применять их в учебной и профессиональной деятельности, наличие навыка самостоятельного получения нужной информации с использованием различных средств. Особенно это касается сферы образования, которая должна быть флагманом в применении современных технологий. Для учителей такими средствами могут быть специально созданное программное обеспечение учебного процесса. Речь идет об информационных образовательных ресурсах, электронных и цифровых средствах обучения.

Информационные образовательные ресурсы – это совокупность технических, программных, телекоммуникационных и методических средств, позволяющих оптимально использовать новые информационные технологии в сфере образования, внедрять их во все виды и формы образовательной деятельности [2, с. 30].

Требования, выдвигаемые к образовательным информационным ресурсам, довольно четкие, а именно: разработанная и апробированная методика использования данного

информационного ресурса в учебном процессе; наличие соответствия а) общедидактическим требованиям, которые предъявляются к учебным пособиям; б) специфическим дидактическим требованиям, что обусловлено оптимальным использованием преимуществ современных информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе; в) методическим требованиям, предполагающим учет своеобразия и особенностей конкретной предметной области, возможность реализации современных методов обучения; г) эргономическим требованиям, которые базируются на учете возрастных особенностей обучающихся и обеспечивают повышение уровня мотивации к обучению, а также устанавливают требования к изображению информации и режимам работы конкретных компьютерных средств, способствуют здоровьесбережению детей [2, с. 31].

Электронные образовательные ресурсы (ЭОР) являются частью информационных образовательных ресурсов. Под электронными образовательными ресурсами понимают учебные, научные, информационные, справочные материалы и средства, разработанные в электронной форме и представленные на носителях любого типа или размещенные в компьютерных сетях, которые можно воспроизвести с помощью электронных цифровых технических средств. Основные виды ЭОР следующие: электронный документ, электронное издание, электронный документ, электронный аналог печатного издания, электронное издание, электронные дидактические демонстрационные материалы, информационная система, депозитарий электронных ресурсов, информационная система, компьютерный тест, электронный словарь, электронное справочное издание упорядоченного перечня языковых единиц, электронный справочник, электронная библиотека цифровых объектов, электронное учебное пособие, электронный учебник, электронные методические материалы, курс дистанционного обучения, электронный лабораторный практикум [1, с. 25].

Преимуществом ЭОР по сравнению с традиционными является наличие удобных в использовании средств наглядности учебного материала: статическое и динамическое представление объектов, процессов, явлений, их составляющих, графическое представление закономерностей и результатов проведения экспериментов, опытов, решений задач. Обязательные составляющие учебного программного средства: меню программы, гипертекстовая система навигации между блоками учебного или справочного материала; поисковая система для быстрого обращения к нужному блоку; справки из учебного материала предмета или из средств управления программой. Также одним из преимуществ программного обеспечения учебного назначения является так называемая интерактивность, то есть быстрая обратная связь между пользователем и средствами информационно-коммуникационных технологий, позволяющая реализовать диалог между учеником и учителем, между учеником и программной учебной средой. Благодаря этому обучение может осуществляться в том темпе, который больше всего удовлетворяет ученика [2, с. 32].

Вопросы использования информационных образовательных ресурсов в качестве средства обучения исследовали Э. Машбиц, И. Роберт, В. Монахов, Э. Полат, С. Сыроева и другие ученые. Проблемы внедрения в практическую педагогическую деятельность ЭОР на уроках математики в начальной школе изучали Н. Гулишевская, В. Коткова, Т. Пушкарева, А. Рыбалко, К. Рубан, А. Спиваковский и другие. При этом в методической и педагогической науках мало внимания уделяется разработке и использованию в процессе обучения младших школьников такого электронного средства учебного назначения, как программы-тренажеры. Такие программы-тренажеры, адаптированные к выбранному учебнику и утвержденному календарно-тематическому плану, предназначены, в первую очередь, для компьютерно-информационной поддержки изучения математики в начальных классах.



Математическое образование младших школьников, особенно в условиях дистанционного обучения, требует от учителя дополнительных усилий. Это касается и применения с целью обучения учащихся математике программ-тренажеров. Среди всего многообразия электронных средств учебного назначения исследователи выделяют несколько групп с разрешимыми педагогическими задачами: справочно-информационные, демонстрационно-моделирующие, контролирующие, учебно-контролирующие [3, с. 263]. Программы-тренажёры или электронные тренажеры относятся к группе учебно-контролирующих электронных средств обучения удаленного доступа, которые предназначены для передачи содержания обучения и формирования знаний, умений и навыков [4, с. 100]. Кроме того, электронные тренажеры, будучи особым видом электронных образовательных ресурсов, выступают как интерактивное средство повышения у младших школьников интереса к математике, способствуют формированию и развитию творческой и познавательной инициативы, дают возможность усовершенствовать их математические умения и навыки.

Реализация указанных функций возможна лишь в том случае, если содержание электронного тренажера должным образом структурировано, то есть учтены возрастные особенности младших школьников и степень их заинтересованности в расширении сферы знаний в области математического образования.

В современной практике задействованы различные виды тренажеров по математике – Ю. Глазкова, Б. Бигельдиновой, Т. Королевой. Они объединены в группы: 1) по объёму охватываемых действий: простые, которые позволяют совершенствовать отдельные элементы практических умений и навыков, и сложные, которые обеспечивают совершенствование всего комплекса практических умений и навыков); 2) по назначению: обучающие, или дидактические, которые направлены на совершенствование математических умений и навыков младших школьников, и развивающие, ориентированные на развитие их интеллектуальных способностей. Именно с помощью обучающих тренажёров обеспечивается достижение дидактической цели урока: усвоение учебного материала, совершенствование математических умений и навыков средствами предоставления дополнительного теоретического (или практического) материала по математике для тех младших школьников, для которых содержание параграфа (темы, главы и т.п.) оказывается не полным в процессе подготовки, например, к контрольной работе [4, с. 102].

К. Рубан предлагает использовать на уроках математики в начальной школе интерактивные флеш-упражнения, которые позволяют решить следующие дидактические задачи: расширить возможности для самостоятельной творческой деятельности учащихся; сформировать у школьников навыки самоконтроля и самостоятельного исправления собственных ошибок; развивать познавательные способности учащихся; содействовать быстрому усвоению материала [6, с. 38]. Автор рекомендует для разработки упражнений использовать программу Adobe Flash, позволяющую получать яркие и интересные электронные пособия для учеников начальных классов.

Комплекты электронных тренажеров по математике «Интерактивный тест по математике “Числа от 1 до 100. Сложение и вычитание. Часть 6”», 2 класс, «Математический диктант “Числа от 1 до 100. Внетабличное умножение и деление”», 3 класс, «Математический диктант “Буквенные выражения. Уравнения. Часть 3”», 2 класс, «Тренажеры по математике навыков счета», «Шаги к успеху» имеют в целом схожий интерфейс и принципы функционирования [7]. Все программы яркие, оформлены с использованием графики и звукового сопровождения. Школьникам предлагается достаточное количество разнообразных задач по всем темам учебной программы, поэтому электронные тренажеры по математике можно использовать как на уроках, так и дома для закрепления полученных знаний и умений. Еще один электрон-



ный тренажер «Сказочная математика» входит в состав электронного учебного пособия по математике для 1 класса. Этот тренажер содержит задания по таким темам, как «Свойства предметов», «Части и целое», «Сложение и вычитание», «Числа первого десятка», «Изучаем геометрию». Упражнения разработаны таким образом, чтобы первоклассники почувствовали восторг и любопытство: страницы тренажера имеют цветной графический интерфейс, задания подаются в виде текста с графикой, сопровождаются голосовым озвучиванием и музыкальным оформлением, выполнять их можно с помощью мыши. Использование этих электронных тренажеров способствует активизации познавательной деятельности учащихся, оптимизации процессов понимания и запоминания учебного материала, повышению интереса младших школьников к учебе [5, с. 45– 46].

Итак, использование учителем начальной школы информационных образовательных ресурсов, электронных образовательных ресурсов, электронных средств обучения, среди которых электронные тренажеры по математике, будет способствовать математическому образованию младших школьников.

Список литературы

1. **Ассонова Н.В.** Создание электронных образовательных ресурсов, поддерживающих активные или деятельностные с элементами исследовательских формы взаимодействия пользователя с контентом / Н.В. Ассонова // Информатика и образование. – 2019. – № 4. – С. 23 – 32.
2. **Каменева Т.Н.** Электронные средства учебного назначения: классификация и дидактические особенности / Т.Н. Каменева // Компьютер в школе и семье. – 2014. – № 8. – С. 28–34.
3. **Лашкова Л.Л.** Модельное представление использования тематических образовательных web-квестов по математике в качестве средства развития познавательной самостоятельности школьников / Л.Л. Лашкова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5 (42). – С. 262–265.
4. **Напалков С.В.** Электронные образовательные тренажеры по математике как эффективное средство развития познавательной активности сельских школьников / С.В. Напалков // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 1 (32). – С. 99–101.
5. **Пушкарева Т.А.** Электронное учебное пособие по математике для 1 класса / Т.А. Пушкарева, А.А. Рыбалко // Компьютер в школе и семье. – 2014. – № 2. – С. 43–46.
6. **Рубан К.П.** Использование учебных интерактивных флеш-упражнений на уроках в начальной школе / К.П. Рубан // Компьютер в школе и семье. – 2014. – № 3. – С. 38–41.
7. **Тренажеры по предметам** [Электронный ресурс] // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – Режим доступа <https://nsportal.ru/blog/nachalnaya-shkola/2015/11/27/trenazhery-po-predmetam>, свободный. (Дата обращения: 15.01.2021 г.).



УДК 373.3.091.32:027.44

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Колтунова А.А.

магистрант I курса, специальность «Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»
@koltunova_a@mail.ua

Научный руководитель: Божко В.Г., канд., пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В статье рассматриваются преимущества и недостатки использования компьютера в процессе обучения младших школьников. Подчеркивается, что каким бы положительным, огромным потенциалом ни обладали информационные технологии, заменить живого общения педагога с ребёнком они не могут и не должны.

Ключевые слова: информационные технологии, игра, младший школьный возраст.

Главная цель современной школы состоит в том, чтобы создать такую систему обучения, которая бы обеспечивала образовательные потребности каждого ученика в соответствии с его склонностями, интересами и возможностями. Поэтому приоритетной образовательной целью является подготовка школьников к жизни в демократическом обществе путем введения методов преподавания учебных дисциплин, которые стимулируют мысли, суждения, побуждают к ответственной компетентной деятельности.

На сегодняшний день сформированы методологическая основа и концептуальные положения применения новых информационных технологий в образовании (Б.Н. Богатырь, Я.А. Ваграменко, К.К. Колин, Е.С. Полат и др.). В работах Е.И. Булин-Соколовой, С.А. Бешенкова, Ю.С. Брановского, В.С. Збаровского, А.А. Кузнецова, Е.С. Полат и других совершенствуются педагогические основы применения новых информационных технологий в образовании (педагогическая технология). Активно исследуется проблема интерактивного взаимодействия «учитель-ученик-компьютер» такими учеными, как В.А. Извозчиков, С.М. Кальнин, И.А. Румянцев, Г.П. Чепуренко, С.М. Уткин и др. При этом недостаточно разработанными остаются вопросы приобщения учащихся младших классов к использованию средств новых информационных технологий для получения, обработки, предъявления информации в различных предметных областях.

Информационные технологии (ИТ) – это совокупность методов и средств сбора, хранения, обработки, передачи и представления информации, расширяющих знания людей и развивающих их возможности по управлению техническими и социальными процессами. С другой стороны, это совокупность действий и формальных процедур, участие в которых принимают люди, вычислительные машины и данные (информация) об объектах или процессах. Именно обработка и представление таких данных в определенной форме является целью реализации конкретной информационной технологии [1, с. 90].

К основным видам информационных технологий относят: компьютерные учебные продукты, редакторы, Интернет, мультимедиа, гипертекстовые системы, электронные таблицы, базы данных и т.п. Однако, несмотря на накопленное в последнее время значительное количество компьютерных продуктов учебного назначения различной направленности, пока в начальной школе не существует разработанной и общепринятой методики преподавания. Хотя уроки с использованием ИТ особенно актуальны для детей младшего школьного возраста, потому что ученики 1–4 классов имеют наглядно-образное мышление, и очень важно вовлекать в процесс восприятия ими нового не только зрение, но и слух, эмоции, воображение.

Самым распространенным средством информационных технологий считается компьютер. Применение компьютера на уроках усиливает положительную мотивацию обучения, активизирует познавательную деятельность учащихся; дает возможность проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне; предоставляет наглядность, привлекает большее количество дидактического материала; повышает объем выполняемой работы на уроке в 1,5-2 раза; обеспечивает высокую степень дифференциации обучения; расширяет возможность самостоятельной деятельности; создает доступ к различным справочным системам, электронным библиотекам, другим информационным ресурсам.

Изложение нового или отработка уже пройденного материала возможна в форме игры при помощи игровых программ-тренажеров. Однако следует отметить, что при традиционной системе обучения переход от игровой деятельности к учебной воспринимается детьми особенно болезненно. А использование компьютерных программ даст им возможность облегчить данный переход путём объединения этих двух видов деятельности.

Применение компьютера позволяет предоставить ученикам значительное количество индивидуальных упражнений с тем, чтобы материал был усвоен каждым учеником; выявить и учесть учебные способности каждого ученика; объективно оценить знания, умения и навыки; выявить слабые места в знаниях; выявить стандартные ошибки и обратить на них внимание.

Урок, включающий слайды презентации или данные электронной энциклопедии, вызывает даже у пассивных детей особый интерес. Экран притягивает внимание, которого порой не можем добиться при фронтальной работе с классом. Английская пословица гласит: «Я услышал – и забыл, что я увидел – запомнил». По данным ученых, человек запоминает 20% услышанного и 30% увиденного, и более 50% того, что он видит и слышит одновременно. Таким образом, облегчение процесса восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов – это основа любой современной презентации. Доступность ИТ для широких кругов, в том числе и детской аудитории, является предпосылкой возникновения новых требований к профессии учителя начальных классов. Современный учитель должен знать тенденции информатизации образования (в частности начальной), психолого-педагогические условия использования ИТ в работе детьми; уметь пользоваться новыми информационными образовательными технологиями; применять педагогические возможности ИТ в профессиональной деятельности; способствовать формированию основ информативных компетентностей и информационной этики у воспитанников; формировать у детей адекватное представление о роли компьютерных технологий в жизни (не игрушка, а средство получения полезной информации, общего развития и творческой деятельности) [3].

Вместе с этим во внимание следует принимать также и негативные явления, присутствующие в использовании компьютера на уроке в начальной школе, ведь любая система обучения предполагает наличие как положительных, так и отрицательных моментов. Одним из последних является неготовность учителя начальных классов к использованию компьютерных технологий. Ведь не каждый учитель способен перестроить привычный ему учебный



процесс к потребностям настоящего. Для этого ему, прежде всего, следует самому овладеть ПК, а уже впоследствии использовать в работе.

Второй, по нашему мнению, проблемой, связанной с недостатками использования компьютера, в настоящее время является частично решенный вопрос наличия качественного технического и программного обеспечения.

Компьютер – это многофункциональное средство, но его использование тоже должно быть обусловлено здравым смыслом и дидактическими потребностями. Применение компьютерных обучающих систем должно дополнять, а не отрицать другие формы обучения [2].

Также к недостаткам можно отнести влияние компьютера на здоровье ребенка, выражающееся, прежде всего, воздействием на психику. Известные аргументы о необходимости защиты детей от опасного влияния медиа в свое время не имели должного влияния на фоне активной пропаганды компьютеров в обучении. Поэтому сейчас особую актуальность приобрела проблема негативного влияния чрезмерного применения компьютерных технологий на физическое и психическое здоровье детей вплоть до появления психопатологических симптомов. Кроме влияния на психику ребенка, работа с компьютером осуществляет и влияние на их физическое развитие, а именно на зрительный анализатор и мышечно-скелетную систему.

Таким образом, во время обучения детей с компьютером учителю просто необходимо обратить внимание на все вышеуказанные аспекты, как положительные, так и отрицательные. Тогда такое обучение принесет настоящую пользу ученикам от полученных знаний. Однако, каким бы положительным, огромным потенциалом ни обладали информационные технологии, заменить живого общения педагога с ребёнком они не могут и не должны.

Список литературы

1. **Азимов Э.Г., Щукин А.Н.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – С. 448.
2. **Андреев А.А.** Компьютерные и телекоммуникационные технологии в сфере образования // Школьные технологии / А.А. Андреев. –2001. – № 3. – С. 169.
3. **Булин-Соколова Е.И.** Информационно-коммуникационные технологии в обучении младших школьников / автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Елена Игоревна Булин-Соколова. – М., 2003. – 23 с.

УДК 37.091.12:005.7-047.64

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА КАК СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Курбет Н.С.

магистрант II курса обучения, направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Управление образовательными организациями», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
ltsu.kaf.ped@gmail.com

Научный руководитель: Малькова М.А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В статье представлен анализ особенностей процесса управления педагогическим коллективом с позиции его субъектности; выделяются основные организационные и психологические особенности педагогического коллектива, а также основные признаки эффективного управления педагогическим коллективом.

Ключевые слова: педагогический коллектив, управление, образовательное учреждение, психологически, организационные особенности педагогического коллектива.

Н^a современном этапе в системе образования педагогический коллектив приобрел черты ведущего ресурса в организации эффективного управления образовательным учреждением. В мире технологий, огромных перемен в обществе, повышения роли информации и творческих способностей необходимо умело управлять педагогическим коллективом образовательного учреждения. Современный этап развития общественных отношений, характеризующийся интенсивной интеграцией всех сфер жизнедеятельности человека между собой и растущими требованиями к организации и функционированию любой отрасли человеческой жизни, ставит задачи поиска эффективных механизмов регулирования и воздействия на все области профессиональной деятельности, будь то политика, бизнес, руководство современными образовательными организациями.

Управление процессом становления педагогического коллектива как коллективного субъекта в образовательном учреждении направлено в первую очередь на выявление основных особенностей управления. Так, первая особенность заключается в том, что объекты управления могут быть одновременно и субъектами управления, организуемыми ими воспитательно-образовательными процессами, причем цели, программы и критерии этих процессов трудно задавать извне, поскольку они отражают индивидуальность субъектов – учителей, учащихся, родителей. Вторая особенность управления процессом становления педагогического коллектива как коллективного субъекта в образовательном учреждении состоит в том, что все субъекты педагогического процесса могут отличаться высоким уровнем избирательности к получаемой информации информации, и тогда в качестве ключевой

функции управления процессом такого становления актуализируется поддержка непосредственной свободы педагога, постоянного развития его мастерства, независимости от внешнего управления.

Третья особенность управления процессом становления педагогического коллектива как коллективного субъекта в образовательном учреждении состоит вовсе не в том, чтобы сделать его «достаточно управляемым», а наоборот, в том, чтобы сформировать его функции и способности выступать субъектом образовательного процесса [4].

Таким образом, управление процессом становления педагогического коллектива как коллективного субъекта в образовательном учреждении должно быть направлено на повышение уровня субъектности. Мы разделяем точку зрения Е.И. Сахарчук, которая рассматривает субъект педагогического коллектива как «группу педагогов, объединенных с целью осуществления функций обучения, воспитания, а также главное подготовки к жизни» [3, с. 17]. На сегодняшний день самыми главными отличительными признаками его являются, во-первых, наличие общей и общественно-значимой цели совместной деятельности, одновременно лично значимой для членов группы; во-вторых, наличие особой структуры отношений между членами группы, опосредованных содержанием совместной деятельности, ее ценностями, принципами, целями, задачами.

В контексте нашего исследования коллективным субъектом образовательного учреждения будем считать группу педагогов, которая работает над общими образовательными целями, достижение которых является для них лично значимыми, и реализует структуру межличностных взаимоотношений и взаимодействий, способствующих достижению общих целей.

Большое влияние на формирование коллективного субъекта образовательного учреждения, его психологический климат оказывает непосредственно руководитель. Руководитель образовательного учреждения с сильным характером и боевым духом способен повести за собой остальных. Если интеллект, эмоциональность, воля членов педагогического коллектива воплощены в педагогическую деятельность, успех её обеспечен. Самыми основными способами воздействия отдельного человека на коллектив и его социально-психологический климат являются убеждение, внушение, личный пример. Эффективность работы образовательного учреждения во многом зависит от самого руководителя, его личности и характера: директор в образовательном учреждении является лидером, а не только администратором. Эффективность работы коллектива в образовательном учреждении проявляется в том, что руководитель: 1) видит правильную цель, оптимально определяет поставленные задачи образовательного учреждения; 2) своевременно контролирует и оценивает исполнение его поручений и решений; 3) берет на себя всю ответственность за управленческие решения педагогического коллектива в образовательном учреждении; 4) создает условия для реализации педагогами их профессиональных интересов, возможностей и личностного роста; для рациональной организации труда в колледже; 5) уважает сотрудников своего педагогического коллектива, что выражается непосредственно в выслушивании мнения каждого, способствует принятию управленческого решения, оказывает помощь в развитии коллективных сильных профессиональных качеств и корректирует все профессиональные недостатки коллектива в личной и профессиональной сферах образовательного учреждения; б) формирует благоприятные условия для самовыражения и самореализации в образовательном процессе, мотивирует педагогический коллектив образовательного учреждения на результативный труд;



7) успешно осуществляет базовые управленческие действия: планирование, организацию, руководство, контроль педагогического коллектива [1, с. 98–99].

Педагогический коллектив как коллективный субъект в образовательном учреждении имеет организационные и психологические особенности. Организационные особенности связаны с применением различных структур управления, обеспечивающих взаимодействие педагогов в процессе решения образовательных задач. Психологические – предполагают такие характеристики взаимодействия, которые касаются его целей, смыслов, способов, механизмов, организационных культур.

В качестве основных характеристик психологического климата педагогического коллектива многие ученые выделяют следующие: 1) хороший психологический настрой в педагогическом коллективе; 2) взаимопонимание руководителей и их коллектива; 3) участие субъектов педагогического коллектива в управлении и самоуправлении образовательного учреждения; 4) непосредственная сплоченность вокруг поставленных целей; 5) продуктивная работа [2, с. 110–112].

Наиболее развитый педагогический коллектив как коллективный субъект в образовательном учреждении имеет перед собой цели: собственно образовательные цели; цели развития учебно-воспитательной деятельности; цели саморазвития субъекта педагогического коллектива. В свою очередь, педагогический коллектив не только эффективно использует необходимый образовательный потенциал (определяемый непосредственно педагогическими технологиями и условиями для их полноценной реализации), но и непосредственно и эффективно внедряет новшества для повышения профессионального уровня педагогического коллектива, совершенствования своей структуры. Однако формирование у педагогического коллектива своих общих целей не гарантирует их успешного достижения в нужных результатах. Все еще непосредственно зависит от организации взаимодействия между субъектами педагогического коллектива. Причем сплоченность педагогического коллектива в образовательном учреждении предполагает готовность помогать друг другу не только в совместной деятельности, но также в стрессовых ситуациях.

Таким образом, создать эффективную систему управления процессом становления педагогического коллектива как коллективного субъекта в образовательном учреждении можно лишь в грамотно организованном и здоровом (в социальном и в психологическом отношениях) педагогическом коллективе.

Список литературы

1. **Деркач А.А.** Формирование эффективного стиля управленческой деятельности руководителя / А.А. Деркач. – М. : Б.И., 2015. – 103 с.
2. **Сахарчук Е.И.** Управление качеством подготовки специалистов сферы образования: учеб. пособие к спецкурсу / Е.И. Сахарчук. – Волгоград : Перемена, 2016. – 136 с.
3. **Шамова Т.И.** Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2011. – 384 с.

УДК 373.3.091.2:929

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ Н.Ф. БУНАКОВА И РЕАЛИЗАЦИЯ ЕГО ИДЕИ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Латышева Д.В.

магистрант I курса, специальность «Начальное образование» ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»
latysheva-dasha@mail.ru

Научный руководитель: Дьяченко Б.А., канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В статье рассматриваются педагогические взгляды российского педагога-демократа Николая Федоровича Бунакова. Раскрываются воспитательные и образовательные идеи педагога.

Ключевые слова: нравственность, патриотизм, личность, начальная школа, обучение, воспитание, навыки.

Николай Федорович Бунаков посвятил свою жизнь борьбе за развитие и совершенствование начальной школы в России. Он продвигал идею всеобщего обязательного образования, реализация которого, по его мнению, могла привести к быстрому распространению грамотности и культуры среди простых людей. По мнению Н.Ф. Бунакова, введение всеобщего обязательного образования для детей младшего школьного возраста должно начинаться сначала в отдельных регионах России, где для этого есть благоприятные условия, а затем в других регионах. Педагог выступал за совместное обучение мальчиков и девочек.

Для обеспечения всеобщего начального образования, по мнению Н. Ф. Бунакова, в первую очередь необходимо подготовить народных учителей и удвоить их количество в существующих школах, что позволит ввести двухсменные классы. Что касается содержания начального образования, Н.Ф. Бунаков был против как специализации, так и элементарной грамотности. По его мнению, начальная школа должна быть «социальной, а не профессиональной», она обязана воспитывать людей, граждан, способных работать по-настоящему[3].

Н.Ф. Бунаков подошел к проблеме формирования личности ребенка с позиций целостного подхода. Обязанность школы – обеспечить гармоничное развитие ребенка в физическом, умственном, нравственном и эстетическом отношении. Н.Ф. Бунаков видел ценность физического воспитания в том, что оно дает будущее зрелому гражданину, а также способствует успешному развитию духовных сил ребенка. Для этого детям необходимо выполнять гимнастические упражнения, гулять и играть на свежем воздухе. И на сегодняшний день его педагогические взгляды не утратили своей актуальности для требований к школьным бытовым условиям: нормальное освещение школьных помещений, правильная расстановка школьной мебели, чередование занятий, которые требуют усидчивости, подвижных игр и других занятий, нормального питания и хорошо организованного сна. Педагог связывал духовное воспитание личности ребенка прежде всего с умственным развитием школьников.

Оценивая деятельность приходской и земской трехлетней школы, Н.Ф. Бунаков выдвинул идею о том, что начальная общественная школа, помимо элементарной грамотности (чтение, письмо, счет), должна давать более широкие исходные знания об окружающей природе, о прошлом своей родины и своего народа. Педагог связывал психическое развитие детей с нравственным становлением личности. Он относил любовь и уважение к работе к основным моральным качествам человека «как в интересах обучения, которое само по себе и есть труд и немыслимо без труда, так и в интересах жизни вообще», таким образом, любовь к Родине, патриотизм, человечность, справедливость и честность. Нравственно воспитанному человеку свойственны «разумная сдержанность, обдуманность в поступках, критическое отношение к самому себе, живая связь между словом и делом, способность входить в общие интересы из тесной рамки своих личных интересов», – писал Николай Федорович [3].

Н.Ф. Бунаков считает содержание и характер обучения основным средством психического развития обучаемого. Каждая учебная дисциплина, по его мнению, оказывает воспитательное и образовательное воздействие на личность ребенка. Личность учителя, разумно установленные школьные порядки и средства их установления и поддержания также положительно влияют на детей. Если необходимо применить наказание, то Н.Ф. Бунаков посоветовал пересадить озорника рядом с учителем, на видном месте, подалее от класса на несколько минут или на протяжении всего урока в течение дня.

Интересны противоречивые взгляды Н.Ф. Бунакова на использование похвалы и поощрений за обучение. С другой стороны, он видел пагубный эффект для ребенка, потому что «учение не относится к категории труда, требующего вознаграждения. Оно вознаграждается теми благами, которые соединяются со знанием и развитием умственных сил» [2]. В то же время педагог применял поощрения и похвалы ученикам за их успехи в начальной школе. Эффективность обучения зависит от того, что учитель должен рассматривать каждый из своих уроков как образовательную среду, размышляя над воспитательными и образовательными целями занятий, используя учебные материалы для развития положительных качеств личности у детей.

Н.Ф. Бунаков отметил, что благодаря умелому использованию визуализации дети правильно, ясно и точно понимают свойства и особенности изучаемых предметов и явлений, сильнее усваивают знания. Особое место в обучении он отводит аналитически-синтетическому методу звука вместо буквенного слога. В книге «Школьное дело» представлены основные моменты обучения чтению и письму с помощью звука: «Обучение грамотности чтения можно и нужно ввести в общую систему образования на родном языке, сочетая его с чтением вслух учителем и устными упражнениями. Самый разумный способ обучения навыкам грамотности: который основан на понимании артикуляции человеческого диалекта и возможности его алфавитного представления. Следует начинать с разложения речи на слова, анализа, а с разложением постоянно возвращаться к тем сочетаниям, от которых исходила аналитическая работа, т.е. к синтезу. Как только дети усвоят артикуляцию диалекта, необходимо на простых примерах объяснить им невозможность его буквенного представления и перейти к показу букв, к набору текста, чтению и письму одновременно» [3].

Детей следует знакомить с буквами таким образом, чтобы у них были сильные смежные ассоциации зрительных, слуховых моторных образов применительно к отдельным звуковым и буквенным группам, и в упражнениях следует вводить группы со смыслом, а не бессмысленный механический набор звуков и букв.

Что касается письменных упражнений, то Н.Ф. Бунаков в своей работе «Родной язык как предмет обучения» рекомендовал учителям приучать детей писать «с первого шага» правильно, красиво, ясно и грамотно, понимая, что они пишут, то есть, осознанно [1]. Итак, великий учитель вместо того, чтобы зубрить предмет, отстаивал принципы рациональности.

В книге «Сельская школа и жизнь» он обращал внимание общественности на бедственное материальное положение народного учителя, которому не хватает средств не только на «самообразование и удовлетворение умственных потребностей человека», но и на жизнь [2].

Н.Ф. Бунаков отрицательно относился к экзаменам как форме контроля в начальной школе. Он предложил проводить 3-4 раза в год «тестовые занятия», цель которых – наблюдать за ростом и развитием интеллекта ребенка. В конце года он рекомендовал населению годовые отчеты об обучении [2]

Таким образом, воспитательные взгляды и опыт демократического педагога, теоретика и практики начального образования Н.Ф. Бунакова содержат много ценных идей, не утративших своего практического значения в настоящее время. Идеи педагога могут применяться в современной школе и служить путеводителем молодому учителю.

Список литературы

1. **Бунаков Н.Ф.** Родной язык, как предмет обучения в начальной школе с трехгодичным курсом : лекции, читан. на пед. курсах Моск. политехн. выст. в 1872 г. – 15-е изд., испр. / Н.Ф. Бунаков – СПб. : Гутзац, 1908. – 163 с.
2. **Бунаков Н.Ф.** Сельская школа и народная жизнь / Н.Ф. Бунаков. – СПб. : Типография товарищества «Общественная польза», 1906. – 229 с.
3. **Бунаков Н.Ф.** Школьное дело: учебный материал, проработанный на учительских съездах и курсах за 30 лет (1872-1902 г.). – Изд. 3-е, значит. переработ / Н.Ф. Бунаков – СПб. : Гутзац, 1906. – 231 с.
4. **Латышина Д.И.** История педагогики: воспитание и образование в России (XIX начала XX веков) / Д.И. Латышина – М., 1998. – 584 с.



УДК 373.011.3-051:929 Вахтеров В.П.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В.П. ВАХТЕРОВА

Лобанова А.Н.

магистрант I курса, специальность «Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
aaleftinaa@mail.ru

Научный руководитель: Дьяченко Б.А., канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В данной статье раскрывается роль учителя начальной школы, сущность понятия «нравственное воспитание» в педагогическом наследии В.П. Вахтерова. Дается характеристика педагогических взглядов В.П. Вахтерова на содержание, формы и методы воспитания, подчеркивается роль учителя в создании условий для действия нравственного внушения.

Ключевые слова: учитель, начальная школа, нравственное воспитание, нравственное внушение, нравственное чувство, сознательность.

В современных условиях усиливается роль учителя в воспитании младших школьников. Общество требует воспитания высоконравственной личности, которая способна самостоятельно регулировать свое поведение и деятельность, оценивать свои собственные поступки. С целью решения современных проблем нравственного воспитания необходимо творчески использовать историко-педагогическое наследие Василия Порфирьевича Вахтерова (1853–1924) – выдающегося русского педагога, талантливого методиста начального образования. В.П. Вахтеров был неутомимым пропагандистом всеобщего обязательного начального обучения, страстным борцом за демократизацию народного образования [3, с. 5]. Естественная система воспитания, авторитет учителя, сдержанность учителя, связь между знанием и моралью, идеалы ребенка, влияние книги и чтения, развитие любви к труду, роль классного чтения, борьба с ленью представляет историко-педагогическую ценность его наследия.

На современном этапе развития начального общего образования особое значение приобретает совершенствование нравственного воспитания с учётом всего лучшего, что было накоплено педагогами прошлого столетия. Нравственное воспитание – одна из форм воспроизводства, наследования нравственности в обществе. В педагогическом энциклопедическом словаре понятие «нравственное воспитание» употребляется также в узком значении – как обучение нормам общественного приличия [4, с. 171].

В педагогическом наследии В.П. Вахтерова учителю отводится важная роль в сопровождении нравственного становления личности воспитанника, в формировании основ его научного мировоззрения, в подготовке его к жизни. Школа и педагог играют, по мнению учёного, решающую роль в формировании морального облика воспитанника, имеют значительные резервы для повышения эффективности процесса нравственного воспитания.

В.П. Вахтеров утверждал, что учительство является самой крупной культурной силой страны, учителя – главные архитекторы здания народного образования, а учитель и его нравственная личность – главное наглядное пособие для учеников [3, с. 327].

В.П. Вахтеров, как и многие другие педагоги, придерживался той точки зрения, что в деле нравственного становления личности важны знание им науки о воспитании и развитии человека – педагогики. Учёный предлагал изучать законы физической и психической деятельности воспитанника, поведение ребёнка и окружающие его обстоятельства. Учитель должен владеть передовой, современной педагогической теорией и прекрасно понимать природу воспитанника. Педагог ставил очень важную задачу перед учителями, влияющими на образовательный процесс, обращал внимание на следующие факторы:

- необходимо изучить обучающегося, узнать его наследственные и приобретённые свойства и помочь их развитию;
- определить направление его стремления к развитию;
- создать педагогически целесообразную, благоприятную обстановку для становления и формирования его способностей и здоровых стремлений.

Проблема гуманной направленности воспитательного процесса очень волновала учёного, он выявлял протест против насилия. В.П. Вахтеров посчитал нужным показать преимущество «нового учителя» перед учителем старой закалки: «...учитель-надзиратель, учитель-полицейский вынужден будет постепенно усиливать меры наказания, и может вполне естественно дойти под конец до системы внушений подзатыльниками, забить детей, развить в них отвращение и к школе, и к книге, и к умственным занятиям. Второй учитель – учитель-воспитатель – путём целесообразной педагогической системы разовьёт в детях силу внимания, заставит их полюбить умственный труд, заинтересует их знаниями, какие даёт школа, работами, какие приходится делать в классе» [1, с. 13]. Этим сравнением В.П. Вахтеров показывал, что необходимо срочно уходить от учителя старой системы к новому, которого педагог называл «гениальным проповедником человеколюбия, свободы».

Педагог-гуманист взамен наказаний предлагал один из действенных гуманистических методов влияния на учащихся – нравственное внушение. В своих работах В.П. Вахтеров дал ряд указаний и сформулировал условия, способствующие успешной реализации данного метода. Первым условием действенности нравственного внушения, по мнению учёного, является полное доверие и уважение между учителем и учеником, и чем сильнее чувства, испытываемые детьми по отношению к наставнику, тем эффективнее действует это воспитательное средство. Рассмотрев опыты Вине и Анри, В.П. Вахтеров пришёл к следующему выводу: «Если эта теория справедлива, если действительно путём нравственного внушения и примера можно ослабить и даже с корнем вырвать любую вредную склонность, страсть и привычку, можно развить, усилить и даже вновь создать любое доброе чувство, желание, дать надлежащее направление воли и действиям, то в примере и нравственном внушении мы имеем такую огромную силу, с помощью которой можно делать чудеса в области воспитания» [1, с. 53].

Вторым условием наилучшего действия нравственного внушения является его сознательность. «Надо, чтоб ум ученика воспринял ваше требование, как логически и незыблемо обоснованное, чтоб он не только поверил в его справедливость, но и понял это. Если в его уме будут мнения, противоречащие тому, на чем вы настаиваете, то дело ваше проиграно. Развить чувство долга – это значит сделать человека высоконравственным существом. Любить добро не ради внешних выгод, которое оно может доставить (оно может и не доставить этих выгод, а, напротив, может причинить страдания), а для него самого, действовать так, чтобы твоё поведение могло стать всеобщим законом и вело к благу для всего человечества, это значит поступать согласно с своим долгом» [1, с. 62].

Мы не думаем, конечно, чтобы в начальной школе, в возрасте 11-12 лет, можно было говорить об идее долга в высшем значении этого слова; но развить элементы, необходимые для этого, может и начальная школа. Да и образование народа не закапчивается в детской школе, а только начинается в ней. Начальная школа и теперь дает своим питомцам и потребность к дальнейшему самообразованию, и средства для этого. Кроме того, рядом с начальной школой и в связи с нею и теперь существует целый ряд учреждений для внешкольного образования народа, как, например, народные чтения, библиотеки-читальни, воскресные дополнительные классы, книжные склады и прочие. Воспитание, начатое в школе, переходит в самовоспитание по выходу из нее. Нет выше заслуги в самовоспитании, как развить нравственное чувство [1, с. 75].

В связи с такой высокой миссией очень важным нравственным качеством учителя, по мнению Василия Порфирьевича Вахтерова, является его готовность к постоянному совершенствованию, повышению своего научного уровня, профессиональной квалификации, становлению методического мастерства, так как он, остановившийся в своём интеллектуальном и нравственном росте, уже не может быть истинным педагогом.

Отношения между участниками образовательного процесса – важная проблема, которая издавна привлекала внимание исследователей и была предметом их дискуссий. Взаимоотношения между педагогом и детьми должны строиться по типу самых высоких, бескорыстных нравственно-гуманистических отношений. Он приветствовал, пропагандировал семейные, дружеские и доброжелательные отношения, основанные на взаимном доверии. Учёный-педагог был противником авторитарного подхода, давящих и устрашающих мер.

В.П. Вахтеров из всех рассматриваемых им характеристик наставника выделяет главную, объединяющую все другие – деятельную любовь к ученикам, которая, несомненно, приведёт только к положительным результатам в нравственном становлении воспитанников. Учитель, по В.П. Вахтерovu, – человек, который терпелив и проявляет искреннюю заинтересованность в нравственном воспитании ребёнка, разделяет все его невзгоды, затруднения, принимает деятельное участие в его жизни. Что же надо делать, на какие идти жертвы, чтобы заслужить любовь, уважение, взаимные чувства со стороны детей? В.П. Вахтеров дал следующий ответ на этот вопрос: «Когда ребёнок из всех ваших поступков видит, что вы с бодростью и терпением разделяете все его затруднения, принимаете деятельное участие во всех его занятиях, что вы его бескорыстно любите, вникаете в его нужды, он не может оставаться неблагодарным, холодным и бесчувственным, он захочет сам стать достойным вашей любви, он ответит искреннею любовью на ваши симпатии к нему, он захочет в действительности стать таким, каким вы его считаете, – достойным вашей любви. Любовь ребёнка рождается из благодарности за любовь к нему окружающих. Любовь ребёнка к вам – это простое эхо вашей же любви к нему» [1, с. 46].

Исходя из педагогической концепции В.П. Вахтерова, мы видим, что влияние личности учителя в нравственном воспитании велико, это занимает одну из главных позиций в организации эффективного педагогического процесса. Педагог-учёный благодаря своим выступлениям, лекциям, книгам стремился изменить взгляды учителей-практиков и общественности на ребёнка, ориентировал педагогический процесс на иные гуманистические и демократические взаимоотношения участников образовательного процесса. Живое творчество учителя, его педагогическую одарённость, возбуждение интереса и активности ребенка – вот что выдвигал В.П. Вахтеров на первый план в практике учащегося.

Педагогические взгляды В.П. Вахтерова на роль учителя в нравственном воспитании во многом преемственны от взглядов таких педагогов, как Н.Х. Вессель, Я.А. Коменский, А.С. Марченко, Н.И. Пирогов, В.А. Сухомлинский, П.Д. Юркевич. Раскрытие роли учителя начальной



школы в педагогическом наследии В.П. Вахтерова, а также взгляды учёного на значимость учителя носят прогрессивный характер не только для педагогической науки конца XIX – начала XX вв., но являются актуальными и могут быть использованы также в теории и практике развития современной начальной школы, в процессе становления профессионализма учителей начальных классов.

Список литературы

1. **Вахтеров В.П.** Нравственное воспитание и начальная школа / В.П. Вахтеров. – М. : Типо-литограф. т-ва И.Н. Кушнерев и К, 1901. – 241 с.
2. **Вахтеров В.П.** Основы новой педагогики / В.П. Вахтеров. – М. : Изд-во т-ва И.Д. Сытина, 1913. Т.1. – 577 с.
3. **Вахтерова Э.О.** В.П. Вахтеров, его жизнь и работа / Э.О. Вахтерова // под. ред. Ф.Ф. Королева. – М. : Академия педагогических наук РСФСР, 1961. – 368 с.
4. **Педагогический энциклопедический словарь** / гл. ред. Б.М. Бим-Бад М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 171.



УДК373.3.091.212.3

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД – ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Лысинская А.В.

магистрант II курса, специальность «Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»
alysinskaya@mail.ru

Научный руководитель: Божко В.Г., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В статье рассматриваются особенности систематического подхода к реализации дифференцированного обучения младших школьников. Подчеркивается, что дифференциация дает возможность качественно изменить организованное педагогическое взаимодействие учителя и обучающихся.

Ключевые слова: дифференцированный подход, начальное образование, младший школьный возраст, процесс обучения.

Сегодня начальная школа, которая должна обеспечить становление личности ребенка, раскрыть его способности, сформировать потребность в учении, является важным звеном в стратегии проектирования и реализации современного образовательного пространства. В связи с этим в Государственном образовательном стандарте начального общего образования, принятом в Луганской Народной Республике, указано на необходимость развития субъектности обучающихся, а именно: внедряемые в практику работы формы организации обучения призваны обеспечить рост творческого потенциала, познавательных мотивов детей, обеспечить основу для дальнейшего самостоятельного овладения ими новыми знаниями, умениями и компетенциями [2].

Решение указанных задач возможно при эффективном внедрении дифференцированного подхода как одного из ведущих принципов обучения, что позволяет обеспечить условия для индивидуального развития всех обучающихся.

Важность дифференцированного обучения младших школьников определена современными требованиями к образовательной программе в начальной школе. В образовательном пространстве школы, класса каждый ученик должен иметь индивидуальную траекторию развития, соотносимую с особенностями его биологического, психофизиологического, социального, эмоционального развития. Дифференцированное обучение в полной мере позволяет выявлять индивидуальные особенности развития каждого ученика, что отвечает целям и задачам учебного процесса.

Работы известных педагогов и психологов, таких как И.Э. Унт, А.А. Кирсанов, Г.А. Суворова, И.М. Осмоловская, О.Б. Епишева, В.М. Монахов и других, посвящены проблемам реализации дифференцированного обучения в школе. Анализ литературы показал, что существует два основных подхода к определению понятия «дифференцированное обучение». При первом дифференцированное обучение рассматривается как форма организации учебной



деятельности школьников с учетом их склонностей, интересов и способностей [1, с. 76]. При втором – это построение обучения на основе разделения учащихся на группы [6, с. 24].

Малафеев И.В. отмечает, что «дифференцированное обучение – это такая организация учебного процесса, при которой создаются условия, позволяющие каждому ученику раскрыть все свои потенциальные учебные возможности» [5, с. 21].

Дифференциация обучения применяется очень широко на разных этапах учебного процесса: изучение нового материала; выполнение домашней работы; учет знаний на уроке; текущая проверка усвоения пройденного материала и его закрепление; самостоятельные и контрольные работы; организация работы над ошибками. Существуют различные способы дифференциации, которые содержат в себе задания по разному уровню творчества, трудности, объёму для каждого школьника. Исходя из них, учитель видит степень самостоятельности каждого учащегося, характер помощи, который требуется ученику, форму дальнейшего обучения. Способы дифференциации возможно сочетать друг с другом, а задания могут предлагаться ученикам на выбор. Суть дифференцированного подхода не в облегчении содержания материала, а в нахождении постоянного пути, по которому ученик должен прийти к конечной цели, то есть к самостоятельному выполнению задания.

Осуществление дифференцированного подхода в обучении означает внимание не только к тем обучающимся, кто имеет затруднения в учёбе, но и к тем, кто обнаруживает высокий уровень умственного развития, проявляет ярко выраженные интересы, склонности и имеет способности к каким-либо видам деятельности. Задачи обучения в школе – создание условий, которые обеспечивали бы всестороннее развитие способностей каждого ребенка.

Учебно-воспитательный процесс при дифференцированном подходе в обучении включает в себя несколько этапов: а) нахождение критериев, по которым определяется несколько групп обучающихся для дифференцированной работы; б) проведение диагностики (беседы, наблюдения, тесты), разноуровневых проверочных работ; в) разделение детей по группам с учетом диагностики; г) реализация индивидуального и дифференцированного подхода к школьникам на различных этапах урока; д) диагностический контроль за результатами работы обучающихся, в соответствии с которым может изменяться состав групп и характер дифференцированных заданий [3, с. 54].

Исходя из вышесказанного, педагог должен четко осознавать, что дифференциация обучения не может быть эпизодом, необходимым для решения определенной дидактической задачи, наоборот, только систематический подход в реализации дифференцированного обучения позволит достичь конечной цели воспитания и развития личности младшего школьника.

Рассмотрим некоторые аспекты организации работы на уроке в младшей школе с использованием дифференцированных заданий. Начиная обучение, учитель должен определиться с базовыми знаниями и умениями, которые следует усвоить каждому ученику, и в соответствии с этим выбрать фронтальные и индивидуально-дифференцированные виды учебной деятельности. Особое место в практике учителя должна занимать дифференциация заданий для каждой группы учащихся, цель которой – формировать более высокий уровень учебно-познавательной активности. В этой связи дифференцированные задания можно свести к следующим видам: дифференциация по степени сложности задач и дифференциация по степени самостоятельности обучающегося.

В первом случае дифференциация предполагает задачи, требующие различной глубины обобщения. Вместе с этим дифференциация по степени сложности используется для формирования положительного отношения ребенка к обучению, потому что решение посильной задачи стимулирует его к дальнейшей работе и повышает оценку своих возможностей. Для

этого используют задания с наращиванием степени сложности, что дает ученику возможность перейти на более высокий уровень познавательной деятельности.

Во втором случае для выполнения предлагаются задания одинаковой сложности, но при этом дифференцируется мера помощи различным группам обучающихся. Помощь может содержать информацию о ходе решения задачи (от наиболее до наименее полной); может предполагать рассмотрение вспомогательных примеров, приводящих к решению основной задачи; может указывать на прием решения; может быть в виде наводящих вопросов.

В ходе исследований, проведенных С.П. Логачевской, было определено десять способов использования дифференцированных заданий в учебном процессе для обучающихся разных групп. Способы классифицированы по этапам урока в зависимости от дидактической цели, содержания, объема, запаса и качества знаний учащихся [4].

Так, на этапе актуализации опорных знаний педагог предлагает организовать работу двухуровневых групп, что позволит систематически повторить изученный материал, подготавливает учащихся к осознанию нового материала. На этапе изучения нового материала можно использовать следующие способы: многократное объяснение, которое помогает каждому ребенку включиться в учебный процесс, эффективно усваивать новый материал; сочетание фронтальной, парной и индивидуальной работы; выработка правильного осознанного выразительного чтения.

Этап закрепления изученного материала предполагает широкое применение дифференцированного подхода:

- уменьшение степени помощи более слабым и усложнение задач более сильным учащимся, что способствует переходу сильных учеников к творческим задачам, а более слабым ученикам дает возможность научиться работать самостоятельно;
- вариативная работа над заданиями, которая позволяет научить каждого ребенка самостоятельно решать задачи;
- дополнительные задания к основному материалу, которые помогают каждому ребенку отыскать самостоятельный путь решения проблемы;
- свободный выбор вариантов как возможность ребенку самостоятельно выбрать задания различной сложности.

Таким образом, дифференцированный подход к обучению младших школьников – важный принцип организации образовательной деятельности, обеспечивающий реализацию личностно-ориентированного процесса обучения. Дифференциация даёт возможность качественно изменить организованное педагогическое взаимодействие, сделать так, чтобы ребенок научился самостоятельно мыслить, понимать, делать выводы, реализуя тем самым свой потенциал развития.

Список литературы

1. **Вишнякова С.М.** Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – С. 538.
2. **Государственный образовательный стандарт начального общего образования Луганской Народной Республики** [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://minobr.su/educations-standarts.html>, свободный. (Дата обращения: 14.01.2021 г.).
3. **Деменева Н.Н.** Дифференцированная работа на уроках математики в начальной школе. [Текст] / Н.Н. Деменева // Начальная школа. – 2005. – № 3. – С. 38–43.
4. **Логачевская С.П.** Дифференциация в обычном классе / С.П. Логачевская. – К., 1998. – 288 с.
5. **Малафиик И.В.** Дидактика: Учебное пособие [Текст] / И.В. Малафиик. – М. : Кондор, 2005. – С. 397.
6. **Новоторцева Н.В.** Коррекционная педагогика и специальная педагогика: Словарь: Учебное пособие / Н.В. Новоторцева. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб. : КАРО, 2006. – С. 144.



УДК 373.3.016:82-343:17.022.1

СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Орлова Ю.Д.

магистрант II курса, направление подготовки
«Педагогическое образование. Начальное обра-
зование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
@ orlova.20@list.ru

Научный руководитель: Сущенко О.Г., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры началь-
ного образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «Луганский государствен-
ный педагогический университет»

*В статье рассмотрены вопросы, связанные с формированием у уче-
ников начальной школы нравственных представлений; раскрыто значе-
ние сказки как эпического и лироэпического жанра, изучаемого на уроках
литературного чтения, имеющей высокий нравственный потенциал.*

Ключевые слова: младшие школьники, нравственные представле-
ния, сказка.

Моральное развитие и нравственное воспитание является одной из важнейших
сторон становления психики ребенка, поэтому перед начальной школой ставит-
ся задача формирования у учащихся моральной восприимчивости как умения эмоционально
реагировать на факты нравственного порядка. Это умение подойти к событию не просто с
любопытством, а как человек, которого событие «задевает за живое», не оставляет равнодуш-
ным [1, с. 88].

Оценивание личностного смысла общечеловеческих ценностей (нравственных требова-
ний и представлений) младшими школьниками и соответствующее переживание приводит к
тому, что они начинают приобретать субъективную значимость, которая посредством обра-
зовавшейся целостности «знание и эмоции» фиксируется в структуре личности. В процессе
образования целостности возникает необходимость в переживании интеллектуально-эмо-
циональных состояний – так рождаются потребности, в основе которых лежит интеллекту-
ально-эмоциональная целостность [2, с. 12].

Младший школьный возраст – важный период в жизни ребенка, когда происходит усво-
ение элементарных морально-нравственных требований, нравственных представлений,
приучение к их выполнению, что является важнейшим условием формирования основ нрав-
ственной культуры.

Проблеме формирования нравственных представлений в отечественной и зарубежной
науке посвящен ряд исследований, в частности философские основы нравственного воспи-
тания раскрыты в работах Л. Архангельского, Н. Бердяева, Б. Братуся, М. Борушевского, А. Гу-
сейнова, О. Дробницкого, Н. Крутова, А. Лопуховской, О. Целиковой и др.

Психологическим механизмам и закономерностям нравственного воспитания младших
школьников посвящены исследования ряда известных психологов С. Анисимова, Л. Божо-
вич, Т. Ващенко, Я. Коломинского и др.



Процессуальные особенности формирования нравственного поведения учащихся младшего школьного возраста раскрыты в трудах О. Безверхова, О. Богдановой, Г. Костюка, Б. Лихачева, А. Люблинской, С. Огородничук, О. Скрипченко, Н. Щурковой и др. Обобщение результатов анализа научной литературы в области нравственного воспитания личности позволяет констатировать, что нравственные представления – это важные смысловые образования в структуре личности, являющиеся продуктом трансформации общественных ценностей в индивидуальные ориентиры, на основе которых личность осмысливает действительность и выстраивает конструктивные отношения с миром и собой [2, с. 5].

Можно сказать, что исследователи едины в понимании структуры нравственных представлений, в которой выделяют: нравственное сознание (знание нравственных норм, эталонов; выработка нравственных представлений, ориентиров, которые служат основой для формирования нравственного поведения и привычек); нравственные чувства (устойчивые переживания субъекта, выражающие его отношение к нравственным нормам, к значимым для него объектам и явлениям окружающей действительности относительно соответствия нравственным представлениям); нравственное поведение (способность реализовывать в жизни полученные эталоны нравственных представлений; оценивать и корректировать свои поступки) [3, с. 22].

Одним из эффективных средств создания положительных нравственных представлений у младших школьников, установления более тесных контактов между взрослыми и детьми в семье и в школе является сказка, которая служит одним из элементов культуры в качестве ее эстетического и этического слагаемого. Истоки сказки уходят корнями в народно-этническую культуру, она обладает богатым социальным, нравственно-педагогическим потенциалом. Любая сказка ориентирована на социально-педагогический эффект: она обучает, воспитывает, предупреждает, учит, побуждает к деятельности и даже лечит. Поэтому в содержательном отношении сказку можно рассматривать в качестве одного из важнейших социально-педагогических средств формирования нравственных основ личности [4, с. 3].

Понятие о нравственности, нормы и правила поведения, заложенные в ярких образах народной и авторской сказки, способствуют становлению и усвоению нравственных представлений в наиболее привлекательной, ненавязчивой форме. В процессе работы со сказкой дети постигают азы духовной культуры своего народа. Сказка предоставляет младшим школьникам необходимую гамму переживаний, создает особенное настроение, пробуждает добрые и светлые чувства, помогает возрождать духовный опыт нашей культуры, народные традиции нравственности – учит добру, справедливости, честности [4, с. 9].

Систематическая работа с учащимися младших классов по развитию у них нравственных представлений средствами сказки предполагает реализацию целого ряда условий, способствующих формированию образно-смыслового восприятия сказки, в частности применение личностно-ориентированных и интерактивных технологий; мультимедийных средств; подготовку самого учителя к реализации задач нравственного воспитания в условиях современных вызовов и др.

В процессе исследования нами также были выявлены типичные затруднения, препятствующие формированию нравственных представлений у младших школьников: ситуативность поведения, неустойчивость настроения; умение пользоваться моральными знаниями и умениями только в повторяющихся ситуациях; склонность к конфликтам в отношениях со сверстниками; проявление прямолинейности, категоричности суждений по поводу нарушений норм поведения; неумение противостоять воздействию отрицательных явлений жизни; оказание помощи со стороны взрослых при совершении ребенком гуманного поступка [3, с. 44].



Для более эффективного решения задачи развития нравственных представлений у детей младшего школьного возраста средствами сказок на уроках литературного чтения предлагаем использовать разнообразные интерактивные методы, хорошо зарекомендовавшие себя в практике работы учителей начальной школы, в частности – драматизации, литературные проекты, создание авторских сказок, рассматривание и обсуждение картин, иллюстраций на основе сказочных сюжетов и др. [4, с. 16].

Таким образом, методически правильно организованная работа на уроке литературного чтения по изучению сказок будет способствовать формированию нравственных представлений у младших школьников.

Список литературы

- 1. Козлов М.П.** Воспитание нравственного сознания [Текст] / М.П. Козлов. – М. : Академия, 2001. – 184 с.
- 2. Никеева М.М.** Формирование основ нравственных представлений у младших школьников посредством народных сказок [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М.М. Никеева; Марийск. гос. пед. ин-т им. Н.К. Крупской. – Йошкар-Ола, 2006. – 46 с.
- 3. Рублик В.И.** Особенности и развитие нравственных представлений у учащихся светской и православной общеобразовательных школ: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / В.И. Рублик. – Иркутск, 2008. – 196 с.
- 4. Садыкова Э.М.** Педагогическая коррекция нравственных представлений младших школьников средствами сказки: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Э.М. Садыкова. – Казань, 2008. – 23 с.



УДК 373.3.091.2:001.8

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Пономарева А.К.

магистрант II курса, специальность «Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
zaychonok-1991@mail.ru

Научный руководитель: Божко В.Г., канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В статье рассматриваются особенности организации исследовательской деятельности, ее цели, задачи, этапы построения, результаты.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность, младший школьный возраст.

На современном этапе развития образования наблюдается смещение акцентов с репродуктивного усвоения системы знаний, умений к активной деятельности обучающихся, овладению ими универсальными способами взаимодействия с миром. неотъемлемой частью образовательного процесса становится систематическая организация учебно-исследовательской деятельности. Данный вид деятельности рассматривается преимущественно как поиск неизвестного, получение нового знания в коллективной или самостоятельной деятельности. В процессе осуществления исследовательской деятельности обучающийся постоянно находится в поиске новых знаний и умений, осознаёт смысл и результат своих действий. Только те знания, которые добыты в результате собственной учебно-исследовательской деятельности, становятся прочно усвоенными и осознанными, образующими научную картину мира в сознании ребёнка. Таким образом, повышение значимости рассматриваемой деятельности выступает одним из приоритетных направлений в осуществлении образовательного процесса на всех этапах обучения. В связи с этим обращение к проблематике учебно-исследовательской деятельности именно младших школьников представляется логичным и своевременным.

В Луганской Народной Республике, согласно новому государственному стандарту начального общего образования (ГОС НОО), одно из центральных мест занимает проблема формирования у учащихся навыков исследования и развития.

Во время обучения в начальной школе организовывается познавательная деятельность учащихся начальных классов. Она характеризуется целенаправленностью, активностью, сознательностью и мотивацией, в результате чего у обучающихся формируется не только познавательный интерес, но и исследовательские умения. Благодаря этому мы можем сделать вывод, что обучение в начальной школе – главный этап в развитии ребенка.

Исследовательская деятельность является важнейшим инструментом в развитии и саморазвитии интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка в младшем школьном возрасте.

Проблема организации учебно-исследовательской деятельности не является новой в педагогической науке. Различные ее аспекты были и остаются предметом целенаправленного исследования отечественных и зарубежных ученых. Так, в работах В.В. Давыдова, А.К. Дуравицкого, Н.Г. Алексеева, А.В. Леонтовича, А.С. Обухова, А.И. Савенкова, Н.Б. Шумаковой и других рассматриваются концептуальные и психологические основы формирования исследовательской деятельности обучающихся, особенности развития у младших школьников исследовательских умений и использования исследовательских задач и проектов как средства обучения.

Учебно-исследовательская деятельность младших школьников – это творческая деятельность, которая направлена на понимание окружающего их мира, открытие новых знаний и способов деятельности. Целью такого вида деятельности всегда является самостоятельное получение нового знания об окружающем мире [2, с. 51].

Долгое время ученые и педагоги-практики использовали понятия «учебно-исследовательская деятельность» и «исследовательская деятельность» как синонимы. Период различия их соотносится с началом процесса разработки стратегий реформирования начального звена образования в начале 80-х годов XX века. С. Омельчук рассматривает такие общие признаки учебного и научного исследований – этапность, теоретический и эмпирический характер; возможность индивидуального и коллективного проведения исследования [1, с. 40].

Смысловое поле базового понятия «исследовательская деятельность учащихся» можно охарактеризовать тезисами: такая деятельность учащихся является видом познавательной деятельности; осуществляется учениками поэтапно с соблюдением определенной последовательности действий; представляет собой процесс научного познания, доступный учащимся в процессе воспроизведения, восприятия и понимания; принимает форму учебного исследования.

Период становления смыслового поля понятия характеризуется определением его компонентного состава. Анализ научных исследований позволяет выделить следующие компоненты учебно-исследовательской деятельности: мотивационный (заинтересованность научно-исследовательскими заданиями и инициативность в процессе их выполнения); целевой (цели, направленные на усвоение содержания знаний, и цели, направленные на формирование у обучающихся соответствующих способов действий, исследовательских умений и т.д.); содержательный (учебно-исследовательские задания); операционно-процессуальный (система способов действий, направленных на формирование исследовательских умений обучающихся); организационный (обеспечение самостоятельности учащихся в процессе осуществления учебно-исследовательской деятельности, самоорганизация и самооценка); результативный (прямым продуктом исследовательской деятельности являются новые знания).

К особенностям организации учебно-исследовательской деятельности в начальной школе можно отнести: использование различных форм, дидактических приемов, средств опосредованного и перспективного руководства; совместный творческий процесс по поиску неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция культурных ценностей; поиск, объяснения и доказательства закономерных связей и отношений фактов, явлений, процессов, которые экспериментально наблюдаются или теоретически анализируются; создание интеллектуального продукта, связанного с установлением истины в результате процесса исследования; мотивация к выявлению самостоятельности при осуществлении учебно-исследовательской деятельности в целом или на отдельных ее этапах [3].

Среди средств организации учебно-исследовательской деятельности младших школьников можно выделить внешние и внутренние. К внутренним относятся личностные психологические образования учащихся (знания, умения, навыки, опыт). К внешним средствам от-



носятся практические работы, проекты, экскурсии, дидактические игры, наблюдения, опыты, проблемные ситуации.

Важную роль в формировании исследовательских компетенций играет и роль учителя. Для развития у школьников творческих способностей, в том числе и исследовательских, нужен творчески работающий учитель, который стремится к созданию творческой обстановки и обладающий определенными знаниями и подготовкой для проведения уроков – исследований.

Главная цель урока-исследования – это приобретение учениками навыка исследования как универсального способа получения новых знаний, развитие способностей к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции учеников в образовательном процессе.

Таким образом, организация учебно-исследовательской деятельности учащихся младшего школьного возраста должна осуществляться с учетом поставленной цели; особенностей реализации средств, на основании которых организовывается деятельность обучающихся; имеющегося у них опыта, уровня облученности; возрастных и психологических возможностей; реальной социально-психологической характеристики положения учащегося в системе внутренних групповых отношений.

Поскольку в жизни современного человека роль и значение исследовательской деятельности усиливается, то и школа первой ступени обучения, которая закладывает основы всестороннего развития личности, должна реагировать на запросы современного мира. Младший школьный возраст – один из важнейших этапов в жизни ребенка, который во многом определяет его дальнейшее развитие.

Список литературы

1. **Карпов А.О.** Исследовательское образование: ключевые концепты / А.О. Карпов // Педагогика: научно-теоретический журнал Российской академии образования: издается с июля 1937 / ред. А.Я. Данилюк. – 2011. – № 3. – С. 45.
2. **Коломиец М.** Учебно-исследовательская деятельность детей младшего школьного возраста / М. Коломиец // Завуч. Все для работы. – 2015. – № 9–10. – С. 25–29.
3. **Семенова Н.А.** Исследовательская деятельность учащихся / Н.А. Семенова // Начальная школа. – 2006. – № 2. – С. 45–49.
4. **Семенова Н.А.** Формирование исследовательских умений младших школьников: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 13.00.01 / Н.А. Семенова. – Томск, 2007. – 241 с.
5. **Крутецкий В.А.** Психология: Учебник для учащихся пед. уч-щ / В.А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1980. – 352 с.



УДК 373.3.018.51:929

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА С.А. РАЧИНСКОГО И ЕЕ ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Радчук Ю.А.

магистрант I курса, специальность «Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
yulya.radchuk.97@mail.ua

Научный руководитель: Дьяченко Б.А., канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В статье рассматривается педагогическая система С.А. Рачинского – одного из представителей общественно-педагогического движения XIX в. В статье подчеркиваются оценочные суждения С.А. Рачинского о разительном отличии сельского ученика от городского сверстника. Приведенные в статье материалы позволяют увидеть высокую оценку, которую давал С.А. Рачинский потенциалу крестьянских детей.

Ключевые слова: педагогика, сельская школа, сельский ученик, сельский учитель.

Развитие педагогической науки во многом находится в зависимости от того, насколько изучен опыт прошлого и насколько он может быть приспособлен к сегодняшним реалиям. Современная педагогика регулярно стремится к совершенствованию начального общего образования. Однако недопустимо забывать, что некоторые педагогические проблемы ведут корнями в прошлое. Среди педагогов прошлого можно выделить имя выдающегося русского педагога конца XIX в, автора книги «Сельская школа» С.Р. Рачинского.

В статье мы поставили задачу подойти к оценке педагогической системы С.А. Рачинского, с точки зрения гуманизации начального образования, выделяя его глубокий интерес к индивидуальным особенностям детей, социально-культурным условиям их быта, складыванию жизненных планов.

Рачинский С.А. не являлся переводчиком идеалов западного обучения, а был творцом самобытных русских образцов просвещения, причем просвещения многостороннего. Его взгляды относительно места и роли сельской школы во многом отличались от официальной образовательной политики. Он старался объединить нравственное, религиозное, профессиональное и трудовое воспитание, обучение, согласованное с потребностями сельской общины и крестьянской семьи. Это согласование проглядывается уже в том, что педагог выстроил не просто школу, а школу-интернат, «сельскую школу с общежитием».

С.А. Рачинский подчеркивал, что различие между западной и российской сельской школы возникала при «весьма слабом» участии духовенства, при «глубоком равнодушии» образованных классов и правительственных органов, из нужды безграмотного населения дать своим детям «известное образование». В этом была ее слабость, но в этом же была и ее сила. По мнению С.А. Рачинского, в сущности, только малограмотное население было искренне заинтересовано в развитии народного образования. И это невзирая на наличие крайне сложных условий для крестьянских детей [5].

Школа С.А. Рачинского характеризовалась по нескольким особенностям:

- занятия в школе длились целый день, включая в себя уроки и внеурочную деятельность;
- труд взрослых и детей был совместным (работа в пришкольном хозяйстве, самообслуживание, дети сами обеспечивали себя продуктами питания), педагоги подавали пример детям и передавали трудовые навыки;
- отношения в школе были похожи на отношения в крестьянской семье: учитель проводил учебные занятия, и также посвящал детям все свое свободное время;
- старшие ученики нянчились с младшими, помогали в труде и учебе, ходили к заболевшим детям в больницу;
- школа была центром просвещения крестьян, открыта книжная лавка, было создано общество трезвости, по воскресеньям сельские жители ходили в школу посмотреть на достижения своих детей, проводились с ними беседы [1, с. 67].

В школе С.А. Рачинского господствовал дух народной культуры, традиции сельской общинности. Воспитательная система С.А. Рачинского была основана на трех фундаментальных идеях: гуманизме, народности и нравственности. Цель воспитания – гармоническое развитие душевных сил воспитанника, сердца, чувств и высших духовных дарований; формирование нравственного характера. Задача – учить детей для дальнейшей жизни; воспитывать чувства долга и благожелательности; дружбы и нежности, привить в детях духовные сокровища, которыми богата душа русского народа. В школах С.А. Рачинского культивировался индивидуальный подход в обучении и воспитании. Характер взаимоотношений был семейным. Главным условием успешного воспитания считались дружеские отношения с учениками [3].

С.А. Рачинский выступал против самой идеи равенства умственных и духовно-нравственных качеств человеческой личности. Это означает, что образование и воспитание должно стремиться к раскрытию личностных, индивидуальных способностей любого ребенка. Каждый человек в педагогической концепции является индивидуальностью. По твердому убеждению С.А. Рачинского, нравственному поведению человека научить нельзя. Этому можно лишь научиться самому человеку [4].

Для С. А. Рачинского главная цель педагогической работы состояла в подготовке учеников к будущей практической жизни. Именно на этом основывались разрабатывавшиеся им учебные программы, методы преподавания, осуществлялось воспитание детей. Большая часть учеников ограничивала свое образование рамками сельской школы. Этому им было вполне достаточно, потому что они получали хорошую подготовку, ориентированную на практическую пользу.

По описанию С.А. Рачинского, выпускник сельской школы отличался от своих малограмотных односельчан.

В первую очередь – более правильной русской речью. В обыденной жизни это приносило ему практическую пользу. Во-вторых, он мог писать письма и деловые бумаги, которые нужно было писать в крестьянском быту. В-третьих, у него появлялась способность читать «для своей забавы, для своего поучения и назидания», что приносило пользу не только ему, но и окружающим. И это, по мнению С.А. Рачинского, было важнее всего, у выпускника сельской школы был сформирован интерес к вопросам веры и духа [2, с. 211–213].

Исследование трудов С. А. Рачинского помогает увидеть, главное в его педагогической системе – идеи гуманизации образовательного пространства. Его педагогическая система, которая построена на таких важных основах, как всесторонний учет социально-культурных особенностей жизни обучавшихся, развитие их природных задатков и склонностей, ориентация на достижение достойного места в социальной среде, обладала жизненной силой.



Список литературы

1. **Барич А.А.** Педагогический опыт С.А. Рачинского: школа – община в условиях модернизации российского общества рубежа XIX–XX веков / А.А. Барич // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2015. – № 1. – С. 67.
2. **Лавицкая Е.Б.** Новаторские идеи XIX века: С.А. Рачинский / Е.Б. Лавицкая // Педагогические инновации: традиции, опыт, перспективы: сб. тр. международной научно-практической конференции (03 мая 2012 г.). – Витебск, 2012. – С. 211–213.
3. **Рачинский С.А.** Сельская школа: Сб. ст. / С.А. Рачинский; [Сост., вступ. ст., коммент. Л.Ю. Стрелковой]. – М. : Педагогика, 1991. – 173 с.
4. **Стеклов М.Е.** С.А. Рачинский народный учитель / М.Е. Стеклов. – М. : Алгоритм, 2002. – 267 с.
5. **Соловков И.А.** Начальное образование в России второй половины XIX - начала XX века / И.А. Соловков. – М. : Прометей, 2003. – 190 с.



УДК [373.3.091.12:331.103]

ТАКСОНОМИЯ УЧЕБНЫХ ЦЕЛЕЙ И РЕЗУЛЬТАТОВ Б. БЛУМА: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА

Траскевич П.В.

магистрант I курса, специальность «Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
novosyolova96@mail.ua

Научный руководитель: Сущенко О.Г., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В статье раскрыты сущность и структура таксономии учебных целей Б. Блума как базовой основы для четкого определения целей обучения и оценивания его результатов, выбора адекватных целям оценочных инструментов.

Ключевые слова: педагогические цели, таксономия Б. Блума, мышление, знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка.

Основные характеристиками современного общества являются нестабильность событий и процессов, нестандартность и непредсказуемость ситуаций, в которые попадает личность. Целью школьного образования сегодня является научить учащихся жить и действовать оптимальными способами в сложном и многообразном мире. А значит, необходимо конструировать образовательный процесс таким образом, чтобы сформировать у подрастающего поколения умение мыслить критично, неординарно, творчески, находя, оценивая и используя всю доступную и необходимую информацию; выбирать такие решения и действия, которые будут обеспечивать личностное развитие и рост. Реализация этой задачи требует соответствующего инструментария, позволяющего формулировать диагностические цели, определять четкий путь их достижения и оценивания полученных результатов. В связи с этим современные педагоги-практики обращаются к таксономии учебных целей и результатов Б. Блума.

Понятие «таксономия» означает такую классификацию и систематизацию объектов, которая построена на базе их естественной взаимосвязи и используется для описания категорий, расположенных последовательно, с нарастающей сложностью [3, с. 107].

На сегодняшний день известно множество исследований, в которых раскрывается сущность и значение различных доменов таксономии (Р. Дэйв, Д. Кларк, Р. Овербах и Л. Шульц, Э. Симпсон, А. Харроу и др.). Интересными и полезными для педагогов-практиков также являются исследования зарубежных ученых, которые описывают методы обучения, основанные на таксономии (К. Аланиз, Т. Гринбах и Б. Гурвиц, Д. Луз, Д. Стейнберг и Л. Конрад, А. Таска, В. Пауэрс, К. Сэмпли др.).

Различные аспекты применения таксономии Б. Блума в образовательном процессе в своих трудах рассматривают многие отечественные исследователи: Н.П. Гупан, О.В. Павленко, Е.И. Пометун, А.М. Соколюки др.

Одним из главных принципов таксономии является то, что она должна стать эффективным инструментом в руках учителя-практика, поскольку использование педагогических так-

сономий позволяет концентрировать усилия на главном, так как учитель не только выделяет иконструирует цели, но и упорядочивает их, определяя первоочередные задачи, порядок в дальнейшей работе. Применение таксономии дает возможность создавать эталоны оценки результатов учебной деятельности и четкую формулировку целей, которые выражены через результаты деятельности.

Автором одной из схем педагогических целей стал американский психолог Б. Блум. Ученый и его научная школа ввели понятие «таксономия педагогическая» – это построение четкой системы педагогических целей, в которых установлены соответствующие категории и последовательности уровней. Б. Блум определил три области учебной деятельности: когнитивную – умственные навыки; аффективную – область чувств и эмоций; психофизические умения и навыки. К когнитивной группе отнесены цели, предусматривающие запоминание и воспроизведение изученного материала, а также решение проблем, в ходе которых необходимо переосмыслить имеющиеся знания, строить их новые объединения и структуры. В разработанной им «Таксономии» (1956) описываются цели познавательной (когнитивной) области. Таксономия Блума определяет шесть уровней образовательных целей и является классификацией и категоризацией познавательных процессов, предлагает готовую структуру через список соответствующих глаголов [2, с. 371].

Таким образом, с точки зрения когнитивной сферы целеполагания, Б. Блум на основе таксономического подхода выделил шесть таксономических уровней усвоения: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. Если следовать теории Б. Блума, то первые три уровня (знание, понимание, применение) являются результатами низшего порядка, (требующие от учеников мыслительных операций низкого уровня), а следующие три (анализ, синтез, оценка) – высшего (требуют применения мышления высокого уровня).

Опираясь на исследования Н.В. Подопригоры, Е.И. Пометун, Л.Н. Огневчук, нами была составлена содержательная характеристика для каждого уровня таксономии учебных целей и результатов Б. Блума (Табл. 1) [1; 4].

Таблица 1

Характеристика уровней таксономии учебных целей и результатов Б. Блума

| Уровень | Ключевые глаголы к заданиям для учащихся | Результаты | Действия учащихся, которые демонстрируют результат |
|---------|---|---|--|
| Знание | Назвать, перечислить, пересказать, запомнить, описать, привести пример. | Запоминание и воспроизведение терминов, конкретных фактов, основных понятий, правил, принципов, целостной теории. | Учащиеся воспроизводят усвоенный ранее материал на память. |



| | | | |
|------------|--|--|---|
| Понимание | Обобщить, объяснить, установить, интерпретировать, обосновать, определить главную мысль. | Умение использовать абстрактные понятия. Способность устанавливать связь одного материала с другим, превращать его из одной формы представления в другую. | Учащиеся могут объяснить смысл информации, «перевесть» ее своими словами, изложить кратко или расширенно, используя свои примеры. |
| Применение | Найти, решить, вычислить, предположить, предложить, рассчитать, классифицировать, применить на практике, экспериментально проверить. | Умение разбивать учебный материал на составные: понятие, законы, принципы, теории. Умение найти ошибки в логике суждений. | Учащиеся способны использовать изученный материал в ситуациях, отличных от тех, в которых они были получены. Способны замечать существенные детали, выявлять взаимосвязи между частями усвояемого материала. |
| Анализ | Сравнить, противопоставить, определить категорию, протестировать. | Умение различать факты, оценивать значение деталей, формулировать концепции или выводы. | Учащиеся могут выделять части целого и определять связь между ними, схожесть и отличия, разделять информацию на отдельные составляющие. |
| Синтез | Выдвинуть гипотезу, сформулировать, придумать, подтвердить мнение. | Умение комбинировать материал с разных источников так, чтобы получить модель или структуру более понятную, чем в начальном варианте. | Учащиеся способны творчески объединять части учебного материала или его элементы в новый продукт. |
| Оценка | Оценить, установить, аргументировать, рекомендовать. | Формирование качественных или количественных оценок, ценностных суждений. | Учащиеся умеют оценивать концепции, аргументы, факты; способны поддерживать или опровергнуть идею. |

Анализ содержания таблицы показывает, что большинство процессов мышления, характерных для учебной деятельности, соответствуют уровням «знание» и «понимание», именно

поэтому они и являются наиболее распространенными формами умственных умений, той базой, фундаментом, на котором строятся все умственные умения более высокого уровня. С каждым следующим уровнем умственные умения оказываются все сложнее. По нашему мнению, для формирования навыков мышления высокого уровня необходимо обязательно (по принципу преемственности обучения) использовать уровни «анализ», «синтез», «оценка», а также уровень «создание», который не представлен в таксономии Б. Блума, но есть в других классификациях, в частности таксономии Л.В. Андерсона и Д.Г. Кратвола [2, с. 372].

Педагоги многих стран применяют таксономию Б. Блума не только как инструмент для планирования целей урока, но и как основу для развития критического мышления учащихся. Планирование учителем учебных целей и результатов с опорой на таксономию, и их достижение с помощью соответствующих дидактических инструментов помогает учителю ясно представить себе конкретные методические шаги по развитию критического мышления учащихся.

На основе представленных в таблице глаголов к заданиям для учащихся учитель формулирует познавательные задачи разного уровня, планирует соответствующую индивидуальную и групповую деятельность младших школьников. Очевидно, что большинство задач, начиная уже с третьего уровня таксономии Б. Блума, носят проблемный характер. Опора на рекомендации по составлению вопросов, относящихся к различным уровням таксономии Б. Блума, позволяет учителю более эффективно решать задачу формирования навыков мышления высокого уровня. Ее можно использовать также как основу для создания учениками комплексных учебных проектов [4, с. 30].

Таким образом, для формирования любого типа мышления целесообразно использование четкой, упорядоченной системы целей обучения, что является определяющим фактором для построения учебного процесса, поскольку, во-первых, определяя учебные цели, педагог их упорядочивает, определяет первоочередные, останавливает порядок и перспективу дальнейшей работы; во-вторых, четкая формулировка целей, представленная через результаты деятельности, подвергается объективной оценке.

Обобщая изложенное выше, резюмируем, что таксономический подход имеет важное значение для теории и практики обучения, так как многоуровневая структура таксономии позволяет четко определять цели обучения, формулировать проблемы и ставить задачи учащимся, определять адекватные целям оценочные инструменты, что позволяет достигнуть высокого уровня качества результатов учебной деятельности.

Список литературы

1. **Буденкова Е.А.** Управление результатами обучения в условиях реализации компетентностного подхода в системе ВПО / Е.А. Буденкова // Образовательные технологии. – 2014. – № 3. – С. 47–58.
2. **Дичка Н.И., Павленко О.В.** Таксономия Б. Блума в обучении английскому языку профессиональной направленности в XXI столетии / Н.И. Дичка, О.В. Павленко // Молодой ученый. – 2017. – № 12. – С. 370–373.
3. **Современный образовательный процесс: основные понятия и термины** / Авторы-составители М.Ю. Олешков и В.М. Уваров. – М. : Компания Спутник+. – 2006. – 191 с.
4. **Соколюк А.Н.** Проблема оценивания результатов образовательного процесса в открытом информационно-образовательной среде обучения учащихся / А.Н. Соколюк // Информационные технологии и средства обучения. – 2017. – Том 57. – № 1. – С. 25–34.

УДК 371. 321.1: 003-028.31

ОЦЕНИВАНИЕ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Усова Н.Р.

магистрант II курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
usovaN.20@list.ru

Научный руководитель: Сущенко О.Г., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В статье рассмотрены вопросы, связанные с оцениванием учебных достижений младших школьников в свете принятия новых Государственных образовательных стандартов общего начального образования; охарактеризованы исторические предпосылки становления системы оценивания учебных достижений в начальной школе, в том числе с использованием новых технологий (портфолио, рефлексивное оценивание и др.).

Ключевые слова: младшие школьники, оценивание, баллы, портфолио.

С внедрением компетентного подхода в стандарты начального образования возникают определенные трудности в ориентации оценочных критериев, прослеживается противоречие. Дело в том, что компетенция – это знания и опыт в той или иной сфере, значит, основу оценивания должны составлять знания, умения и навыки, которые усугубляются с опытом и практической деятельностью [4, с. 73]. Дидактами при этом предлагается оценивать уровень компетенции, который не сводится ни к знаниям, ни к навыкам, а с другой стороны – «объектом оценивания учебных достижений учащихся как раз и являются эти знания, умения и навыки, опыт творческой деятельности учащихся» [2, с. 9]. Нужно отметить, что новые критерии оценивания не решают это противоречие. Кроме того, сегодня, как и ранее, системой контроля за эффективностью традиционного школьного обучения в большинстве образовательных учреждений является оценка как основной показатель учебных достижений учащихся. Однако это средство не всегда является достоверным и надежным показателем умственного развития школьников. Исследователи убеждены, что учебные достижения ребенка должны быть обязательно оценены со стороны учителя, поскольку он нуждается в поощрении, положительной оценке в силу возрастных особенностей. Его очень огорчает отрицательная оценка, снижает мотивацию учения как игнорирование труда.

При этом балльная (количественная) система оценивания должна быть заменена вербальной (качественные суждения) в начальных классах. Так, в первом классе дается словесная характеристика знаний, умений и навыков учащихся, то есть применяется безотметочное оценивание. В следующих классах оценивание осуществляется по 5-балльной системе

(шкале), и его результаты обозначаются цифрами от 2 до 5. Учреждение может использовать другие системы оценивания учебных достижений учащихся по согласованию с местными органами управления образованием. При этом оценка по учебным предметам за семестр, год, результаты государственной итоговой аттестации переводятся в баллы [3, с. 14].

Дискуссии по поводу того, каким образом оценивать учебные достижения учащихся, продолжаются на протяжении всей истории преподавания. Особенно они обостряются, когда индивидуальное обучение заменяется классно-урочной системой. Древнейшей системой баллов в Германии была та, которая имела только три оценки: лучшую, среднюю и худшую. Эти оценки условно разделяли класс на три группы и указывали, к какой именно следует отнести того или иного ученика. Большинство учеников принадлежали к средней группе, поэтому со временем появилось еще две оценки именно для разделения этой многочисленной группы на подгруппы. Так возникла пятибалльная система, которая из Германии пришла к нам [13, с. 101].

Автором 12-балльной системы считают известного немецкого педагога XVIII в. И.-Б. Базедова. Он в 1774 г. основал в Дессау учебное заведение нового типа – филантропин, в основу деятельности которого были положены идеи Ж.-Ж. Руссо и педагогические взгляды самого И.-Б. Базедова. В этом учебном заведении учащимся за хорошие успехи в учебе и примерное поведение ставили точки одобрения, по количеству которых определяли успехи ученика и комплекс льгот, которые он получал. Одним из самых значимых и ярких событий при поиске решения педагогических проблем, связанных с оценкой, без сомнения, были педагогические слушания по этим вопросам в Петербургском педагогическом обществе 1873 г. На одном из заседаний известный педагог К.К. Сент-Илер предложил коллегам обсудить семь вопросов о школьных оценках. Первое и основное: «Нужно ли успехи учеников выражать цифрами?» [9, с. 326]. Большинство высказывалось против школьной оценки, считая, что она отжила свое время. Меньшинство с ними не соглашалось и настаивало, что оценка должна остаться в школе.

А. Гурьянова, исследуя исторический аспект оценивания знаний школьников, считает, что ни до, ни после петербургских дебатов проблемы, связанные со школьной оценкой, не обсуждались так долго, так эмоционально, так дотошно и аргументированно [1, с. 43].

Во второй половине XIX – в начале XX веков в учебных заведениях разных стран использовали 5-балльную, 12-балльную, 2-балльную (зачтено, не зачтено), 60-балльную и 100-балльную системы [10, с. 106]. В некоторых случаях вместо цифровых баллов пользовались краткими или развернутыми словесными характеристиками. В кратких характеристиках употребляли слова типа: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно», «совсем неудовлетворительно», которые, по сути, были аналогом цифровой оценки. Развернутые характеристики в той или иной форме должны были констатировать уровень знаний ученика, его усердие, а также исследовать причины неуспеваемости, если таковая была.

На сегодня также педагогическое сообщество не имеет единого мнения относительно вида оценивания. Так, система оценивания учебных достижений младших школьников, по мнению В. Партоле, должна содержать, кроме педагогического, еще и психологический компонент, который поможет определить формирование интеллектуальных умений конкретного ребенка, ссылаясь на опыт оценочной деятельности учащихся в вальдорфских школах [6, с. 137]. Основными средствами диагностирования знаний и развития младших школьников в вальдорфской школе являются: постоянное информирование родителей об успеваемости и развитии ребенка, его способностях и трудностях; устный отзыв учителей; письменный отзыв (отчет) – характеристика в конце каждой «эпохи» и в конце учебного года; письменные работы; проверка рабочих тетрадей; метод самоконтроля. С помощью этих средств учитель отслеживает учебные достижения ребенка и фиксирует их в письменном виде на основе системы

определенных критериев. Среди критериев четко различаются такие, которые характеризуют развитие когнитивной, эмоциональной и волевой сферы ребенка [6, с. 138–139].

Работая по такой системе, учитель в конце учебного года дает письменный отзыв – развернутую многостороннюю характеристику, в которой по возможности подробно описывает успехи и недоработки, дает рекомендации, советы, прогнозы и т.д. Поскольку достижения ребенка являются мерой его личностного развития, то учитель в отзыве характеризует индивидуальный опыт ученика на ключевых этапах данного процесса, констатируя настоящее и намечая задачи для ребенка на будущее [2, с. 270].

С принятием нового Государственного стандарта начального общего образования произошла смена векторов с накопления нормативно определенных знаний, умений и навыков к развитию в учащихся способности практически действовать, применять навыки и опыт успешных действий в ситуациях профессиональной деятельности и социальной практики. Поэтому содержание образования приобретает деятельностную и практико-ориентированную направленность. Эти изменения должны сказаться и на критериях оценочной деятельности в начальной школе.

Однако мы разделяем мнение П. Сикорского и О. Беляковской, что указанные группы компетенций оценить по 5-балльной шкале практически невозможно. За некоторыми из них (готовность брать на себя ответственность, быть активным в принятии решений и т.п.) практически невозможно проследить, а тем более проверить и оценить, поскольку названные признаки проявляются в основном ситуативно. Крайне опасно формализовать средствами количественного оценивания опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к окружающей действительности. Творчество – это продуктивная деятельность, которая характеризуется неповторимостью, уникальностью, новизной. И попытка оценить такую деятельность по количественным показателям стандартизирует и нивелирует само творчество [4, с. 74]. Поэтому замена цифрового оценивания на вербальное поможет описать сформированность определенных компетенций у учащихся.

Не менее важным является и сочетание оценки учителя с самооценкой ребенка. Оценочная деятельность – это один из этапов учебного процесса, и ученик также должен быть активным в нем, а не наблюдать в стороне за тем, как учитель выставляет оценки. Особенно это касается начальной школы, где рефлексия является психологическим новообразованием младших школьников. Самооценка собственной учебной деятельности значительно ускорит процесс развития рефлексии учащихся. Часть полномочий по контролю необходимо передать детям. Постепенно, по мере обученности, они овладевают приемами самоконтроля, самопроверки, самооценки результатов своей деятельности на разном предметном содержании, ориентируясь на определенные опоры (образец, схема, алгоритм и т.п.). Если такие умения сочетаются с потребностью самоконтроля, это прямой стимул к обладанию различными видами рефлексии (интеллектуальной, эмоциональной). Такая субъектность в учебной деятельности стимулирует и ответственное поведение ребенка вне класса [8, с. 12].

Психологи обращают внимание на то, что у значительной части детей, которые приходят в школу, наблюдается завышенная самооценка. Однако выпускники начальной школы под влиянием системы контроля и оценки учителя теряют уверенность в себе, и их самооценка резко снижается. Сочетание оценки с самооценкой также поможет решить эту проблему.

Одним из наиболее доступных и одновременно эффективных педагогических инструментов дифференцированного оценивания является метод «линеек», разработанный на основе классического метода измерения самооценки, созданного Т. Дембо и С. Рубинштейном [5]. Применение этого метода делает возможным развитие двух типов самооценки: ретроспективной (оценка уже выполненной работы) и прогностической (оценка предстоящей ра-

боты). Формирование ретроспективной самооценки осуществляется в два этапа. На первом – ребенок оценивает свою работу после того, как учитель ее проверил, но не оценил. Изучив исправления учителя, ребенок оценивает себя по заданным шкалам. Второй этап формирования ретроспективной самооценки предусматривает оценивание ребенком своей работы до проверки ее учителем, стимулирующим развитие самоконтроля.

По мнению С. Чупахиной, самым безопасным и эффективным механизмом коррекции завышенных и заниженных самооценок является не столько сопоставление детской оценки с учительской, сколько сравнение ребенком своих сегодняшних достижений со вчерашними, то есть ретроспективной и прогностической самооценок. Последняя является «точкой роста» для становления способности младших школьников к оцениванию себя, поскольку в ее основу заложено умение рассчитывать собственные силы и возможности [11, с. 186–187].

Современная педагогическая практика, к сожалению, свидетельствует, что в большинстве случаев учителя контролируют и оценивают исключительно сформированность конкретных знаний, умений и навыков ребенка по определенному предмету. Такое оценивание при условии классно-урочной системы обучения упрощает труд учителям, однако не дает объективной оценки о настоящем развитии личности младшего школьника. Все усилия педагогов на начальной стадии обучения направляются на развитие интеллектуального инструментария (наблюдательности, мышления, памяти) и общеучебных умений (чтение, письмо). Следовательно, при оценивании учебных достижений ребенка необходимо учитывать указанные компоненты. Поэтому, кроме учителя и ребенка, в процесс оценивания должны быть привлечены психолог, социальный педагог и родители.

Портфолио – ведущая технология оценивания учебных достижений учащихся начальных классов. В частности, для начальных классов получает все большее распространение именно этот метод. Портфолио – это накопительная система оценивания, предполагающая формирование умения учащихся ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность; накопление различных видов работ, которые удостоверяют движение в индивидуальном развитии; активное участие в интеграции количественных и качественных оценок; повышение роли самооценки. Такая оценка предполагает определение критериев для включения ученических наработок в портфолио, формы представления материала, элементы самооценки со стороны ученика и тому подобное [3, с. 14]. Сущность этой технологии заключается в отборе и анализе продуктов учебно-воспитательной деятельности ученика, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников (одноклассники, учителя, родители и пр.), предназначенных для их последовательного анализа, всесторонней количественной и качественной оценки уровня обученности учащегося и дальнейшей коррекции процесса обучения [7, с. 143]. Способы оформления портфолио могут быть самыми разнообразными: от полного накопления всех работ, выполненных учеником за год, до отбора его лучших достижений по одному предмету или группе предметов. При его создании важно, чтобы ребенку никто не диктовал, что туда вложить. Однако следует учитывать, что редко кто из младших школьников справится с отбором собственных работ без осторожных советов учителя, одноклассников и родителей. Педагогический замысел такой оценки заключается в смещении акцента с того, что учащийся не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет по определенной теме конкретного предмета, в переносе педагогического ударе-ния с оценки на самооценку. Конечная цель этих папок – доказательство прогресса в обучении [12, с. 55].

Итак, предложенные в исследовании требования к оцениванию учебных достижений младших школьников учитывают современные образовательные изменения, помогут сформировать систему оценки, которая ориентируется на уровень достижений ученика, а не сте-

пень его неудач. Дальнейшего исследования требуют предметные критерии оценки учебных достижений учащихся.

Список литературы

- 1. Гурьянова О.** Оценивание знаний школьников: исторический аспект / О. Гурьянова // Научные записки. Серия: Педагогические науки. – Кировоград : РВВ КГПУ им. В. Винниченко, 2006. – Вып. 68. – С. 42–47.
- 2. Ионова Е.Н.** Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты / Е.Н. Ионова. – Х. : Бизнес Информ, 1997. – 300 с.
- 3. Критерии оценки учебных достижений учащихся** (воспитанников) в системе общего среднего образования // Начальная школа. – 2011. – № 8. – С. 13–14.
- 4. Моделирование контрольно-оценочных систем в средней школе: монография** / П.И. Сикорский, О.О. Беляковская. – М. : ФЛП Корпан Б., 2010. – 178 с.
- 5. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста** / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М. : Педагогика, 1989. – С. 56–65.
- 6. Партола В.** Диагностика формирования интеллектуальных умений младших школьников в вальдорфских школах как составляющая оценки учебных достижений учащихся / В. Партола // Научный вестник Черновицкого университета: сб. науч. тр. – Черновцы : Черновицкий нац. ун-т, 2011. – Вып. 573. Педагогика и психология. – С. 137–141.
- 7. Предик А.** Технология использования портфолио в учебно-воспитательном процессе современной начальной школы / А. Предик // Научный вестник Черновицкого университета: сб. науч. тр. – Черновцы : Черновицкий нац. ун-т, 2011. – Вып. 573. Педагогика и психология. – С. 142–147.
- 8. Савченко А.** Современный урок: субъектность обучения и вариативность структуры / А. Савченко // Начальная школа. – 2011. – № 9. – С. 11–15.
- 9. Стенографические записки** С-Петербургского педагогического общества за 1873 год. – Семья и школа. – 1873 год. – Книга 1.
- 10. Стенографические записки** С-Петербургского педагогического общества за 1873 год. – Семья и школа. – 1875 год. – Книга 1.
- 11. Чупахина С.** Подготовка педагога к оценке учебных достижений современных первоклассников / С. Чупахина // Научный вестник Черновицкого университета: сб. науч. тр. – Черновцы: Рута, 2007. – Вып. 330. Педагогика и психология. – С. 185–190.
- 12. Щепанская А.** Внедрение портфолио – новой формы контроля оценивание достижений учащихся / А. Щепанская // Начальная школа. – 2010. – № 11. – С. 55.

УДК 373.3.018.43-021.321

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Фомиченко В.Н.

магистрант I курса, специальность
«Управление образовательными
организациями», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
vladislava.ishenko@mail.ru

Научный руководитель: Кондратенко А.П., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В статье рассмотрены особенности организации дистанционного обучения в начальной школе, обоснована система дистанционного обучения, представлены нормативно-правовые основы организации дистанционного обучения в начальной школе.

Ключевые слова: дистанционное обучение, педагог начального образования, система дистанционного обучения, младшие школьники.

Обновление образовательной деятельности, достижение нового качества образования ученые связывают с информатизацией образования, оптимизацией методов обучения, активным использованием технологий открытого образования. Современное общество непрерывно развивается, поэтому система образования нуждается в инновационных методах обучения, позволяющих добиться максимального включения всех участников в образовательный процесс с максимальной продуктивностью.

Введение режима повышенной готовности в связи с угрозой распространения новой коронавирусной инфекции COVID-19 поставило перед Министерством образования и науки Луганской Народной Республики новые задачи по организации дистанционного обучения в образовательных учреждениях всех уровней.

Переход к дистанционному образованию обнажил ряд проблем, сопутствующих организации и реализации процесса обучения, не предусматривающего очного взаимодействия субъектов образования: в таких условиях именно информационно-коммуникационные технологии играют ключевую роль.

Весьма серьезной проблемой в этом контексте становится организация дистанционного обучения в начальной школе: обучающиеся младшего школьного возраста в меньшей степени готовы к данной форме взаимодействия в силу своих психологических особенностей.

Говоря о дистанционной форме, некоторые исследователи отмечают, что обучение младших школьников сопряжено с проблемой недостаточной сформированности навыков самостоятельной деятельности [4, с. 45–59]. В связи с этим обязательными элементами процесса дистанционного обучения в данном случае должны стать, во-первых, четко прописанный алгоритм действий обучающихся, и, во-вторых, систематический удаленный контакт учителя и обучающегося.

Организация и проведение учебного процесса в начальной школе включает в себя следующие компоненты: деятельность педагога и обучающихся; организация разных видов

взаимодействия с применением педагогических технологий, различных средств обучения; контроль, самоконтроль, взаимоконтроль; методические рекомендации для учителя и обучающихся. Что касается системы дистанционного обучения, то здесь необходимо учитывать особенности проектирования учебного процесса, которое будет отличаться от традиционного, выбор программы, с помощью которой организуется учебный процесс, выбор модели обучения, отбор и структурирование содержания занятий, форм и видов контроля, дополнительный материал, который необходимо будет предоставить обучающимся, а также управление этим процессом.

Один из основных недостатков дистанционного обучения в начальной школе заключается в том, что подобное получение знаний является применимым далеко не для всех обучающихся, предполагая определенную степень ответственности и самомотивации. Данная проблема является достаточно сложным и весомым препятствием для получения дистанционного образования многих школьников 1-4 классов и может быть решена с учетом оптимального проектирования учебного процесса.

В соответствии со статьей 13 Закона Луганской Народной Республики от 30.09.2016 № 128-III «Об образовании» (с изменениями), организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение и дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ [1].

Кроме того, процессу организации дистанционного обучения уделяется внимание в таких нормативно-правовых документах, как: Государственный образовательный стандарт начального общего образования Луганской Народной Республики (утвержден приказом МОН ЛНР от 21.05.2018 № 495-од); Приказ МОН ЛНР от 24.03.2020 «Об утверждении Методических рекомендаций по преодолению отставаний в реализации образовательных программ по учебным предметам в общеобразовательных организациях»; Приказ МОН ЛНР от 04.08.2020 № 715-од «Об утверждении Методических рекомендаций по организации образовательного процесса в 2020–2021 учебном году в образовательных организациях (учреждениях) Луганской Народной Республики»; Приказ МОН ЛНР от 01.12.2020 № 1012-од «О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки Луганской Народной Республики от 30.10.2020 № 957-од “Об организации работы общеобразовательных организаций Луганской Народной Республики в условиях режима повышенной готовности”» и других.

Отметим, что в настоящее время проблема организации дистанционного обучения рассматривается с различных позиций. В исследованиях И.Н. Антипова, Г.А. Бордовского, А.П. Ершова, А.А. Кузнецова, В.С. Леднева, В.М. Монахова, И. Мюгриджа, Е.С. Полат рассматриваются стратегические направления информатизации образования, в том числе дистанционного обучения.

На данный момент существует достаточно научных исследований, касающихся анализа теории и практики организации дистанционного обучения (А.А. Андреев, Е.С. Полат, В.В. Вержбицкий, А.М. Долгооруков и др.).

Психолого-педагогические аспекты проблемы организации дистанционного обучения представлены в исследованиях Н.В. Апатовой, П.Я. Гальперина, Б.С. Гершунского, И.И. Ильясова, М. Мура, П.И. Пидкасистого, В.Г. Разумовского, И.В. Роберт, В.В. Рубцова, Д. Холмберга и других ученых.

Вопросам развития дистанционного обучения в начальной и общеобразовательной школе уделено внимание в исследованиях Н.Н. Абакумовой, А.В. Гаврилина, Дж. Даниэль, Н.В. Монахова, И.В. Роберт, Е.В. Хмельницкой.

На наш взгляд, присутствует недостаток в исследованиях и методических разработках, направленных на организацию дистанционного обучения в начальной школе. Авторы, за-

нимающиеся данной проблематикой, утверждают, что необходимо адаптировать учебную информацию, способ ее электронного предъявления и учитывать особенности восприятия данных характеристик младшими школьниками.

Цель исследования – выявить особенности организации дистанционного обучения в младшей школе.

Дистанционное обучение – это непосредственное общение педагогического работника с обучающимися в режиме реального времени через системы специального программного обеспечения (Skype, Zoom, Twitch и другие) [2]. Данные средства позволяют как проводить индивидуальное консультирование, так и организовывать групповые конференции и чаты, где педагог имеет возможность выдать необходимые рекомендации и отследить процесс выполнения заданий.

Отличительной особенностью дистанционного обучения от традиционного является то, что обучающиеся имеют возможность получать образовательные услуги, не посещая общеобразовательные учреждения, так как все изучение учебных предметов и коммуникация с педагогами реализуется с помощью информационно-коммуникативных технологий.

Хочется подчеркнуть, что предпочтение дистанционному обучению отдают одаренные дети, которым необходим индивидуальный темп в процессе обучения, так как они стремятся к усвоению больших объемов новой информации. Многие родители не воспринимают общеобразовательные учреждения как должный институт социализации, тем самым они минимизируют нахождение своих детей в подобных учреждениях; и тут на помощь приходит дистанционное обучение. То есть можно с уверенностью говорить о том, что на сегодняшний день в социуме растет потребность и спрос на дистанционное обучение, начиная с первых его этапов.

При организации дистанционного обучения во внимание принимаются такие составляющие компоненты процесса обучения, как:

- представление учебного материала: ссылка на интернет-ресурсы, текстовые и веб-страницы, файлы, глоссарий;
- активные элементы (позволяют организовать эффективную обратную связь между участниками учебного процесса): форум, чат, опросы;
- диагностика учебных достижений: анкеты, задания, тесты, рабочая тетрадь.

Применение форм дистанционного обучения рассчитано на работу с обучающимися разных категорий: работа с обучающимися с ОВЗ; коррекция знаний обучающихся; работа с одаренными детьми. Таким образом, внедрение элементов дистанционной формы обучения в начальной школе – необходимое условие для достижения современного уровня качества образования [3, с. 42–46].

Реализация дистанционного обучения младших школьников требует создания оригинального инструментария: программного обеспечения и методических пособий для учебных курсов [5]. Таким образом, дистанционное обучение в начальной школе является довольно эффективной и актуальной формой обучения, которая имеет множество преимуществ. В то же время у дистанционного обучения имеются и отрицательные стороны, среди которых: неготовность системы образования к его внедрению; отсутствие реального общения между обучающимся и педагогом; слабая мотивация ученика к обучению; слабая техническая оснащенность, а также сложность в оценке успеваемости обучающихся. Особенно эти проблемы касаются обучения в начальной школе.

Подводя итоги, хочется отметить, что при переходе на дистанционное обучение администрация общеобразовательного учреждения должна особое внимание уделять его организации. Прежде всего, должна быть проанализирована нормативно-правовая база, регламенти-

рующая обучение в формате дистанта. Сегодня для классической системы образования становится вызовом необходимость закладывать основы цифровой грамотности на всех этапах образования, что, в свою очередь, требует профессионального развития педагогов. У каждого из педагогов должен быть организован доступ к техническому оснащению, имеющему выход в сеть Интернет. Если в общеобразовательном учреждении такие условия организованы недостаточно, то рассматривается возможность работы учителя в домашних условиях. На личных сайтах общеобразовательных учреждений для обучающихся должна быть выложена следующая информация: расписание уроков, расписание звонков, расписание и формы внеурочной деятельности.

При планировании дистанционного обучения должны быть продуманы способы его организации: онлайн-уроки (в режиме реального времени), которые могут быть запланированы с помощью любого видео-сервиса (например, Skype, Zoom, Twitch); онлайн-обучение с помощью всевозможных образовательных платформ: Российская электронная школа (РЭШ), ЯндексУчебник, ЯКласс, ресурсы издательств «Просвещение» и «Российский учебник», видеоколлекции, обучающие видео в YouTube. Учителем должны учитываться санитарные правила и нормы (СанПиН) по длительности занятий обучающихся за компьютером. Для эффективности образовательного процесса необходимо наладить обратную связь с участниками образовательного процесса с использованием доступных сервисов: мессенджеры (Viber, WhatsApp), социальные сети, Skype.

Таким образом, организация дистанционного обучения в начальной школе невозможна без использования информационно-компьютерных технологий как инструмента, который помогает расширить возможность как обучающихся, так и педагогов начального образования, а также эффективно повлиять на процесс модернизации образования.

Список литературы

1. Об утверждении Методических рекомендаций по организации образовательного процесса в 2020–2021 учебном году в образовательных организациях (учреждениях) Луганской Народной Республики: Приказ. Министерство образования и науки Луганской Народной Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://yadi.sk/d/K-VgLrJLuQx42w>. – Загл. с экрана. (Дата обращения: 10.12.2020 г.).

2. Об утверждении Методических рекомендаций по организации урока с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в условиях режима повышенной готовности: Приказ. Министерство образования и науки Луганской Народной Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.google.com/viewer?url=https%3A%2F%2Fminobr.su%2Fengine%2Fdownload.php%3Fid%3D4334%26viewonline%3D1>. – Загл. с экрана. (Дата обращения: 10.12.2020 г.).

3. Агеев А.В. Информационные системы в муниципальном управлении / А.В. Агеев, В.В. Матвеев, С.В. Симонов // Вестник ОрелГИЭТ. – 2018. – № 3 (45). – С. 42–46.

4. Анисимов В.В. Организационно-педагогические условия информатизации образования в начальной школе / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, А.А. Муранов. – М. : Издательство Института общего образования, 2003. – 74 с.

5. Цифровое будущее. Каталог навыков медиа- и информационной грамотности // II Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества (МЦБС). – М., 2013. – С. 68.

УДК 373.31

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Шаповаленко О.А.

магистрант II курса, направление подготовки
«Педагогическое образование. Начальное
образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
olga.shapovalenko@mail.ru

Научный руководитель: Сущенко О.Г., канд. пед. наук., доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В статье раскрыт педагогический потенциал внеурочной деятельности как среды для формирования социальной компетентности младших школьников; выявлены возможности различных форм взаимодействия учителя и учащихся в процессе реализации программы формирования социальной компетентности младших школьников.

Ключевые слова: социальная компетентность, младший школьный возраст, внеурочная деятельность.

Концепция модернизации российского образования отражает приоритетные задачи развития современного общества, в качестве которых определено не только формирование предметных и метапредметных результатов, но и развитие личности школьника, что направляет образовательную организацию на поиск путей и способов личностного развития, обеспечение ее социальной компетентности. Именно формирование социальной компетентности младших школьников – одна из актуальных задач современного начального образования, поскольку именно она во многом определяет успех в повседневной жизни, стимулирует интеграционные процессы, позволяя не только адаптироваться, но и активно влиять на жизнь, события, занимать определенные социальные позиции, изменять окружающую действительность и себя.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) акцентируется значимость урочной и внеурочной деятельности для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов младших школьников, освоивших основную образовательную программу начального общего образования. Социальная компетентность как одна из составляющих личностных результатов предусматривает формирование у младшего школьника целого ряда базовых знаний, умений, ценностных и поведенческих ориентаций, необходимых для последующего комфортного и успешного взаимодействия в обществе.

Анализ научно-педагогической литературы по проблеме формирования социальной компетентности младших школьников показал, что есть ряд работ, раскрывающих сущность и содержание внеурочной деятельности как фактора воспитания личности (О.С. Газман, А.В. Мудрик, Г.И. Щукина и др.); посвященных содержанию и методике организации внеуроч-

ной деятельности, ее влиянию на формирование потребностей школьников (Л.В. Байбородова, В.А. Караковский, М.И. Рожков и др.).

Над исследованием социальной компетентности в младшем школьном возрасте работали Н.М. Бибик, С.И. Данилейко, И.А. Николаеску и др.

По мнению И.А. Николаеску, социальная компетентность является процессом и результатом усвоения и активного воспроизводства личностью социально-культурного опыта (комплекса знаний, умений, ценностей, норм, традиций) на основе ее деятельности, общения; способности применять опыт при решении жизненных проблем, брать на себя ответственность, проявлять инициативу, активность в командной работе; предупреждать и разрешать конфликты, быть толерантным в сложных ситуациях, проявлять эмпатийность [4, с. 6].

Как отмечает И.В. Дубровина, отдавая должное совокупности социальных знаний, навыков и умений в структуре социальной компетентности, мы считаем необходимым подчеркнуть, что этот набор сам по себе не обеспечивает социально грамотного поведения [3, с. 45]. Компетентность следует рассматривать шире, чем набор знаний и навыков, как возможность установить связи между знаниями и ситуацией, как способность продемонстрировать процедуру, которая подходит для решения проблемы. Социальные навыки не могут происходить без формирования у ребенка личностных образований, способствующих социальной адаптации.

Младший школьный возраст – это первый период системного привлечения ребенка к общественной жизни. Именно в этот период происходит ряд личностных изменений, необходимых для становления социальной компетентности, а именно:

- формируется мотивация общественно значимой деятельности, в рамках которой ориентация на успех является положительной основой формирования социальной компетентности, поскольку направлена на достижение конструктивных, положительных результатов, определяет личностную активность ребенка;

- развивается умение управлять психическими процессами, что создает основу для формирования умения произвольно регулировать поведение;

- появляется диалогичность, критичность к себе и другим людям; ребенок становится способным к адекватной самооценке, а самоудовлетворение и достаточно высокая самооценка являются важными компонентами социальной компетентности;

- формируется новый тип взаимоотношений с людьми, усваиваются определенные социальные нормы, теряется ориентация на взрослого и происходит сближение с группой сверстников, где необходимы навыки конструктивного взаимодействия; младший школьник начинает понимать, что от его поведения зависит решение многих жизненных ситуаций, у него появляется готовность овладеть навыками конструктивного поведения в проблемных ситуациях [2; 3; 4].

Следовательно, формирование социальной компетентности ребенка базируется на таких личностных образованиях: мотивация достижения, произвольность, положительное отношение к себе, высокая самооценка, способность к конструктивному поведению в сложных ситуациях.

В процессе организации внеурочной деятельности, ориентированной на формирование социальной компетентности, была разработана специальная программа. Обучающие, развивающие и воспитательные цели этой программы заключаются в планомерном постепенном формировании у младшего школьника способностей к принятию решений относительно себя и пониманию собственных чувств и требований; умений блокировать неприятные чувства и собственную неуверенность; знаний о наиболее эффективных путях достижения целей; осознания, что социальная компетентность не имеет ничего общего с агрессивностью и предполагает уважение прав и обязанностей других.

Содержание программы базируется на принципах гуманизма, системности, природосообразности (опора на объективные человеческие возможности, присущие подавляющему большинству детей соответствующего возраста), преемственности, наглядности, вариативности и интегративности. Для младшего школьника общество представлено широким (мир, страна) и узким (семья, школа, двор) мировоззрением. Социальная компетентность определяется тем, насколько хорошо ребенок разбирается в этих аспектах. Здесь речь идет не только об информации о мире, стране, регионе, их характеристиках, представленных в них социальных институтах, школе, семье, но и об особенностях взаимодействия людей, традициях, нормах и правилах поведения. Поэтому одним из важных способов развития социальной компетентности мы считаем формирование у ребенка знаний о способах поведения и взаимодействия в каждой из этих сред.

Педагог должен вести целенаправленную работу по сплочению детского коллектива, вовлекать детей в выработку правил взаимодействия, обсуждать с детьми различные ситуации взаимодействия и стратегии поведения в них. Знакомство со способами и правилами поведения и взаимодействия осуществляется в процессе специально организованного наблюдения, обсуждения литературных произведений, анализа конкретных ситуаций, реализации тематических социальных проектов, доступных младшему школьнику в контексте внеурочной деятельности.

Таким образом, задача формирования социальной компетентности младших школьников приводит к необходимости внесения изменений в организацию внеурочной деятельности в начальной школе, в том числе посредством разработки и реализации специальных программ.

Список литературы

1. Бибик Н.М. Компетентностный подход: рефлексивный анализ применения // Компетентностный подход в современном образовании: мировой опыт / Под общ. ред. А.В. Овчарук. – К. : «К.И.С». 2014. – С. 45–51.

2. Данилейко С.И. Пути формирования социальной компетентности учащихся начальной школы / С.И. Данилейко / Материалы науч. конф. «Социум. Наука. Культура» [Электронный ресурс]. – Ресурс доступа – <http://intkonf.org/danileyko-si-shlyahi-formuvannya-sotsialnoyi-kompetentnosti-uchniv-rochatkovoyi-shkoli/>. – Загл. с экрана. (Дата обращения: 01.12.2020 г.).

3. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология: учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М. : Издат. центр «Академия», 2011. – 464 с.

4. Формирование социальной компетентности учащихся общеобразовательных учебных заведений в соответствии с требованиями новых государственных образовательных стандартов: научно-методическое пособие / И.А. Николаеску. – Черкассы : ОИ-ПОПП, 2014. – 76 с.

УДК 373.3.015.31:[316.77:СМИ]

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ МЕДИАГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Шишкина Н.А.

магистрант II курса, специальность «Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
natalya.shishkina.13@mail.ru

Научный руководитель: Божко В.Г., доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В статье раскрываются различные подходы к понятию медиаграмотность. Подчеркивается, что подготовка младших школьников к сознательному существованию в медиасреде должна носить системный, последовательный характер. Именно на такой основе можно сознательно общаться с массмедиа, критически оценивать информацию, строить собственную позицию и нормы поведения в обществе.

Ключевые слова: медиаграмотность, медиаобразование, младший школьный возраст, учебный процесс.

Современное общество живет в быстром информационном потоке среди огромного числа медиа, многие из которых влияют на психику человека с целью коммерции, манипуляции и т.д. Особенно это касается детей младшего школьного возраста, у которых нет еще достаточного жизненного опыта. Они в первую очередь обращают внимание на внешнюю привлекательность, эмоциональность, экспрессивность, совсем не осознавая сути. Поэтому чрезвычайно важно, чтобы человек был медиаграмотным, медиакомпетентным, медиаобразованным. Медиаобразование – часть образовательного процесса, направленная на формирование в обществе медиакультуры, подготовку личности к безопасному и эффективному взаимодействию с современной системой массмедиа, включая как традиционные (печатные издания, радио, кино, телевидение), так и новые (компьютерное общение, интернет, мобильная связь) медиа с учетом развития информационно-коммуникационных технологий.

В работах ученых таких, как Л.С. Зазнобина, С. Телла, А.В. Шариков, Е.А. Бондаренко, А.А. Журин и других рассматриваются различные подходы к понятию медиаграмотности: ориентирование на приобретение учащимися знаний о коммуникациях и средствах массовой информации; использование средств коммуникации для приобретения различных знаний и творческого самовыражения; оценка достоверности информации; развитие критического мышления, соотнесение информации и знания; умение правильно организовать информационный процесс, оценить и обеспечить информационную безопасность [2, с. 90]. Некоторые исследователи определяют медиаграмотность как совокупность навыков и умений, которые позволяют людям анализировать, оценивать и создавать сообщения в разных видах медиа, жанрах и формах [1, с. 305].

Медиаграмотность, по мнению известного специалиста в области медиаобразования профессора А.В. Федорова, заключается в умении анализировать и синтезировать пространственно-временную реальность, умении «читать» медиатекст, который является результатом



медийного образования [3, с. 47]. Анализ отечественных исследований по медиа-компетенции позволил нам расширить это понятие и представить его в следующей форме: медиаграмотность – умение использовать, оценивать, критически анализировать, создавать и передавать сообщения (медиатексты) в различных формах с помощью средств массовой информации для формирования критического мышления человека.

Целью обучения медиаграмотности учащихся начальной школы является формирование медиакомпетентной личности, способной понимать, анализировать и оценивать содержание медиа, владеющей навыками самопрезентации и общения с другими пользователями медиа. Поэтому подготовка младших школьников к сознательному существованию в медиасреде должна носить системный, последовательный характер. Именно на такой основе можно сознательно общаться с массмедиа, критически оценивать информацию, строить собственную позицию и нормы поведения в обществе. Это будет залогом воспитания гуманной, социально активной личности, осознающей свою принадлежность к этносоциальной и культурной среде, способной понимать ценности человеческой жизни.

Медиаобразование предполагает не только наличие чисто технических знаний и умений владения медиатехникой, но и умения полноценного восприятия произведений медиакультуры, анализа, самостоятельного осмысления и интерпретации медиатекста. Сейчас достаточно широко признано, что начальная школа должна научить детей критически относиться к любой информации. Возникает вопрос – каким образом школа или система образования в целом должна решать указанную проблему.

Одним из условий формирования медиаграмотности у младших школьников считаем интеграцию в учебные предметы «Литературное чтение» и «Окружающий мир» медиаресурсов. На основе технологий развития критического мышления можно формировать у них представления о манипуляции, способах манипулирования, умения делать выбор в пользу позитива и сохранения своего психического здоровья. Формирование осознанного восприятия понятия «манипуляция» можно осуществлять уже со второго класса.

Необходимым условием успешного формирования медиаграмотности у младших школьников является тесное сотрудничество школы, семьи и общества. В школе детей вооружают знаниями о медиакультуре, необходимыми умениями и навыками. Родители, в свою очередь, должны быть настроены на правильное понимание медиа, потому что азы поведения, культуры закладываются именно в семье. Через общество и в обществе учащиеся реализуют общественно полезные, социально значимые проекты, где и используют приобретенные знания, умения и навыки, демонстрируют уровень медиаграмотности.

Приведём пример из опыта работы. Формировать навыки критического осмысления медиасообщений можно на основе комментария к новостям. Для этого учащиеся (3-4 класс) объединяются в группы: журналисты из отдела «Новости» и журналисты из отдела «История из жизни». Каждая группа заранее выбирает (вырезает из газет) интересную новость. На уроках чтения эти новости прикрепляются к доске. Затем группа готовит свои комментарии к новости противоположной группы. После обсуждаются комментарии вместе с учителем.

Безусловно, внедрение медиа в учебный процесс может производиться только при условии профессионально подготовленного, медиакомпетентного педагога, который достаточно хорошо владеет знаниями и умениями использования медиа в профессиональной деятельности. Использование элементов медиаобразования требует высокого уровня компетентности учителя, который качественно реализует на практике возможности инновационных технологий и внедряет их в обучение разным дисциплинам.

Среди основных задач учителя выделяют: 1) формирование информационной культуры (составляющими которой являются компьютерная грамотность, медиа компетенция, медиа

культура, библиотечно-библиографическая грамотность, а также культура чтения); 2) ознакомление учащихся с разнообразием средств обработки информации; 3) выработка меди-иммунитета как способности противостоять агрессивному медиапространству и сохранению ощущения психологического благополучия при потреблении медиа продукции; 4) формирование рефлексии и критического мышления как психологических механизмов, которые обеспечивают сознательное потребление медиа-продукции на основе эффективного ориентирования в медиа-пространстве и осмысления собственных медиа потребностей; 5) создание способности к медиаторчеству для компетентного и здорового личностного самовыражения, реализации жизненных задач, улучшения качества межличностной коммуникации и приветливости социальной среды и др.

Формирование у обучающихся ключевых компетентностей требует специальных разработок и внедрения медиаобразования в процесс обучения младших школьников. Это должны быть организационные содержательные и технологические нововведения. Необходимо не отказываться от медиа, а научить ребенка сознательно употреблять медиапродукты, отличая настоящие ценности от ложных.

Список литературы

1. Иванова Л.А. Эволюция взглядов на медиаобразование в психолого-педагогической литературе второй половины XX века / Л.А. Иванова // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2012. – №5 (64). – С. 299–306.

2. Ротмистров Н.Ю. Мультимедиа в образовании / Н.Ю. Ротмистров // ИНФО. – 1994. – №4. – С. 89–96.

3. Фёдоров А.В. Медиаобразование в России / А.В. Фёдоров // Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2002. – № 7. – С. 29–32.

УДК 37.015.31-043.83-047.64

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Щербакова А.Д.

магистрант II курса обучения, направление
подготовки 44.04.01 «Педагогическое
образование», магистерская программа
«Управление образовательными
организациями», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
ltsu.kaf.ped@gmail.com

Научный руководитель: Малькова М.А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики
Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

*В статье выделяются основные условия эффективного управления
развитием воспитательной системы общеобразовательного учреж-
дения, анализируются основные этапы развития воспитательной си-
стемы.*

Ключевые слова: воспитательная система, условия, управление,
личностно-ориентированный подход, гармоническое развитие лично-
сти.

За последние годы в педагогической науке были описаны многочисленные кон-
цепции развития воспитательной системы школы, было не раз доказано, что
управление воспитательной системой должно быть гибким и многоаспектным, так как
это открытая и в некоторой степени самоорганизующаяся система. Воспитательная си-
стема общеобразовательного учреждения в своем развитии проходит несколько этапов,
включая становление, стабилизацию, функционирование, обновление, на каждом из эта-
пов ставятся и решаются специфические задачи управления, адекватные поставленным
целям. Управление становлением воспитательной системы общеобразовательного уч-
реждения рассматривается нами как процесс проектирования, мотивации, планирова-
ния, организации и координации ее внутрисистемных и внешних связей, необходимых
для достижения целостности учебно-воспитательной среды общеобразовательного уч-
реждения.

Только по завершении этапа становления воспитательной системы общеобразователь-
ного учреждения она будет представлять собой целостный, саморегулирующийся организм,
способный создавать реальные условия разностороннего, творческого развития целостной
личности ребенка на всех его возрастных этапах, что является главной целью, объектом и
результатом воспитательной системы, показателем ее эффективности [3].

На начальной стадии становления воспитательной системы необходимо определить:
упорядоченность жизнедеятельности школы; уровень сплоченности коллектива; интегриро-
ванность всех воспитательных воздействий (выражающаяся, в частности, в их целесообраз-
ности); демократическое устройство жизни, гармоничное сочетание управления, самоуправ-
ления и саморегуляции; реализацию педагогической концепции, лежащей в ее основе; гу-

манистический характер взаимоотношений между членами школьного коллектива; наличие взаимодействия всех подразделений внутри школы и с внешней средой; позитивная динамика творческого развития обучающихся [3].

Если развитие системы является процессом ее перехода из одного качественного состояния в другое, то управление есть внутренняя функция системы, отвечающая за то, чтобы развитие привело к достижению цели (или целей) системы [2].

Управление воспитательной системой общеобразовательного учреждения будет эффективным при следующих условиях:

- планирование воспитательной деятельности на основе теории целостности личности ребенка;

- если при планировании воспитательной деятельности будут задействованы все компоненты воспитательной системы общеобразовательного учреждения, направленные на гармоничное развитие личности обучающегося;

- реализация воспитательных воздействий с пониманием того, что воспитательный процесс явление не статичным, а динамичным – это поэтапная деятельность, на каждом из этапов которой решаются специфические задачи воспитания;

- если на этапе планирования воспитательных воздействий будут четко определены цели, организована соответствующая им жизнедеятельность коллектива, в соответствии с моделью воспитательной системы будет строиться управление становлением внутренних и внешних связей, включая анализ и коррекцию развивающихся отношений, прежде всего в плане создания условий для развития личности ребенка [4, с. 9].

В управление воспитательной системой все больше включается не только педагогический, но и ученический коллектив, на современном этапе развития общеобразовательного учреждения значительно возрастает роль самоуправления, саморегуляции.

Воспитательная система школы – открытая система, которая является подсистемой в системе социального воспитания, реализуемой за счет возможностей социальной среды. Системное видение связи школы с социальной средой позволяет более полно представить весь комплекс социально-педагогических воздействий и влияний на обучающихся, определить вектор и способы организации их взаимодействий. Задачи дальнейшего развития воспитательной системы общеобразовательного учреждения требуют взаимодействия с социальной средой, установления связей с ней, постепенной нейтрализации негативного влияния тех или иных факторов, постепенного установления единства воспитательной системы и социальной среды.

Важным условием эффективного управления развитием воспитательной системы школы является интеграция научных знаний и практического опыта, что предполагает крайне необходимое взаимодействие школы и прогрессивной педагогической науки.

Таким образом, анализ научной литературы по проблеме управления развитием воспитательной системы общеобразовательного учреждения позволил нам сформулировать следующие выводы: 1) эффективное управление развитием воспитательной системы общеобразовательного учреждения возможно при условии постоянного изучения реального состояния и реализации адекватных этому состоянию управленческих и педагогических воздействий; 2) эффективность управления повышается, если педагоги знают закономерности развития воспитательной системы общеобразовательного учреждения, владеют системным подходом, мотивированы на личное участие в развитии общеобразовательного учреждения; 3) сформулированность четкой целевой установки позволяет планомерно двигаться к запланированному результату. Содержание деятельности, направленной на реализацию целей, ее организационные формы обогащают целевую установку, порождая новые идеи, которые

поднимают систему на более высокую ступень развития; 4) результатом целенаправленной управленческой деятельности является успешное достижение важнейшей цели: установления внутренних связей воспитательной системы общеобразовательного учреждения; 5) органическое единство основных компонентов системы обучения и внеурочной деятельности с созданием зон их взаимопроникновения обеспечивает развитие на основе коллективной творческой деятельности, гуманизации отношений мощных коллективообразующих процессов; 7) целостный учебно-воспитательный процесс, реализуя личностный подход, способствует созданию условий для гармонического всестороннего развития личности обучающегося.

Список литературы

- 1. Алиева Л.В.** Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Л.В. Алиева; Науч. Центр соврем. Проблем воспитания, Ин-т теории образования и педагогики РАО. – М. : Пед. о-во России, 1999 – 264 с.
- 2. Байкова Л.А.** Теория и практика воспитания: Учебное пособие / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина. – Рязань, 1997. – 234 с.
- 3. Гаврилин А.В.** Управление школой как воспитательной системой / А.В. Гаврилин. – М. : Академия, 2003. – 167 с.
- 4. Гусятин Н.А.** Управление становлением и развитием воспитательной системы адаптивной школы / Н.А. Гусятин // Воспитание школьников. – 2009. – № 2. – С. 9–12.

УДК 373.2

ВКЛАД Е.И. ТИХЕЕВОЙ В ПРАКТИКУ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ ДОШКОЛЬНЫМ И НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Юрченко М.Ю.

магистрант I курса, специальность «Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
yurchenko.milanka1@mail.ru

Научный руководитель: Сущенко О.Г., канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В статье раскрыты общие аспекты, связанные с реализацией принципа преемственности между дошкольным и начальным образованием; значение вклада Е.И. Тихеевой в теорию и практику реализации принципа преемственности на основе идеи единства и преемственности воспитания детей в семье, детском саду и школе.

Ключевые слова: дошкольное образование, начальное образование; преемственность, педагогические идеи Е.И. Тихеевой.

Е.И. Тихеева – талантливый отечественный педагог, которая стояла у истоков дошкольного воспитания и первоначального обучения в России. В ее педагогической деятельности идея преемственности дошкольного воспитания и начального образования стала одной из ведущих. В биографии Е.И. Тихеевой в целом можно выделить три этапа профессиональной педагогической деятельности. Временные рамки первого этапа охватывают период с конца XIX века по 1917 год, что знаменовало начало педагогической, просветительской и методической работы по дошкольному и первоначальному образованию детей. Второй этап – 1917–1928 гг. – период работы в учебных заведениях, ведущих подготовку специалистов для дошкольного образования, апробирование собственной авторской модели – «метода игры – труда» в детских садах. Третий – 1930–1941 гг. – этап перехода на теоретический и практический анализ педагогической работы с детьми дошкольного возраста, подготовка методических материалов [5].

Е.И. Тихеева в своих педагогических рассуждениях задается вопросом, может ли воспитание быть «дошкольным», «школьным» или каким-либо другим? Конечно, нет, утвердительно отвечает она. Воспитание может быть только одно, оно охватывает весь период формирования личности. Начало воспитания совпадает с началом жизни человека и проходит через все ступени детства и юности, продолжается всю жизнь. В процессе воспитания личности на разных этапах видоизменяются лишь его содержание и методы, но остается основной принцип – принцип преемственности между семейным, дошкольным, школьным и последующими периодами воспитания.

Под преемственностью воспитания, обучения Е.И. Тихеева понимала последовательный переход от одной педагогической системы к другой, выражающийся в сохранении и постепенном изменении содержания, форм, методов, технологий образования воспитанников детских садов и учащихся начальной школы. В реальной жизни педагогические системы взаимосвязаны, и их следует рассматривать как таковые. По существу, на протяжении жизни че-

ловек переходит из одной педагогической системы в другую. Вследствие этого важнейшими показателями результатов предшествующей педагогической системы должны стать внешние показатели, связанные с деятельностью и поведением воспитанника детского сада за её пределами. Наиболее существенными исследователи считают следующие внешние показатели: как воспитанники детских садов адаптируются в начальной школе, т.е. каким по времени и качеству становится процесс вхождения в новую педагогическую систему; какое число выпускников детских садов и в какой срок достигают высокого уровня деятельности в начальной школе; в какой мере родители и учителя начальных классов удовлетворены ранее полученной подготовкой воспитанников детских садов.

Переход ребенка с дошкольного на начальный уровень образования сопряжен со многими изменениями в его жизни. Старшие дошкольники находятся на пороге изменения социальной ситуации развития и социальной роли; поведение детей пластично под влиянием взрослых; социальный статус ребенка в этот период отличается двойственностью отношения к чему-либо, в особенности – двойственностью переживания; психологические новообразования, приобретенные ребенком на этапе дошкольного детства, кристаллизуются и закрепляются. Дети младшего школьного возраста начинают интенсивно осваивать учебные предметы, официальные отношения со взрослыми, способы учебной работы, что стабилизирует их позицию в обществе. Исходя из этого, можно наметить линию преемственности через стратегическую задачу психолого-педагогического сопровождения в период детства: обеспечение оптимального индивидуального развития ребенка с учетом динамики культуры. Решение этих задач будет эффективным, когда детский сад и школа будут сориентированы на личность и индивидуальность ребенка, применять соответствующие методы и формы взаимодействия с ним. При этом особая роль отводится педагогу. Ведь именно он задает большинство параметров образовательной среды через создание и реализацию концепций обучения и воспитания, норм оценивания поведения, стиля общения и многое другое. Поэтому преемственность между дошкольным и начальным образованием необходимо рассматривать в современных условиях также как педагогическую систему, составляющими которой являются содержательный, методический, организационный компоненты и компонент развития личности.

Такой подход к построению преемственности может быть реализован на основе специальной работы детского сада и начальной школы, когда: а) детский сад обеспечивает комплексную подготовку ребенка к школе через обогащение детского развития; б) начальная школа реализует в полном объеме принцип доступности в обучении на основе определения актуального уровня развития и зоны ближайшего развития ребенка; в) начальная школа специально занимается адаптацией первоклассников к новой образовательной среде.

Подготовка педагога к работе по развитию речи детей дошкольного и младшего школьного возраста является одним из важных направлений реализации принципа преемственности. Так, основываясь на работах К.Д. Ушинского, Е.И. Тихеева считала родной язык главным и основным предметом, образующим фон, на котором развёртывается всё обучение и воспитание в детском саду и школе [4]. Поэтому учитель начальных классов и воспитатель детского сада должны знать, что ко времени поступления детей в школу итогами работы по развитию речи являются: языковая преемственность, знание номенклатуры знакомых предметов, описание знакомых предметов в их признаках (качества, состояния, действия); умение сравнивать два предмета; описывать явления природы на основании собственных наблюдений; умение передать словом соотношение предметов в пространстве; изложить условия игры, игровых процессов; поддержать беседу по картинкам и детским рисункам: описание несложной картины во взаимном соотношении представленных на ней лиц и предметов;



знание наизусть доступных прибауток, поговорок, загадок, стихотворений и скороговорок, считалок, песен; драматизацию слышанного и виденного, связную передачу собственных впечатлений и переживаний. По мнению Е.И. Тихеевой, нет сомнения в том, что главным и основным предметом, образующим основу преемственности, на котором развёртывается всё обучение и воспитание в детском саду и начальной школе, является родной язык. Всякое преподавание в начальной школе, расширение мира понятий, представлений, знаний совершается при посредстве языка. Способность владеть речью – основной по своему значению механизм развития, ведущий к переходу из педагогической системы детского сада в педагогическую систему начальной школы [3]. Именно единство детского сада и школы в развитии языковой преемственности повышают уровень педагогических достижений дошкольников и младших школьников.

Второе направление реализации принципа преемственности связано с особой ролью семейного воспитания и воспитания в детском саду, начальной школе. Семья воспитывает с первого года жизни ребёнка. Если воспитательная деятельность в семье нуждается в коррективах, в помощи и указаниях, то эта помощь оказывается без различия ступеней и возрастов. Новые взгляды на воспитание, обучение и развитие детей, обозначенные в государственных образовательных стандартах дошкольного и начального общего образования, требуют реализации преемственности в деятельности дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) и школы.

Третье направление реализации принципа преемственности между ДОУ и начальной школой связано с соблюдением требования использования принципа наглядности, наглядно-образного воспитания в детском саду и обучения в начальной школе. Принцип наглядности является важнейшим организующим положением не только процесса обучения, но и всего педагогического процесса. Чем более разнообразны чувственные восприятия окружающего мира ребёнком, тем более прочно он усваивается. Это означает, что нормальное развитие ребёнка в первые годы его жизни, расширение горизонтов его ума должно совершаться на основании стройного и планомерного расширения мира его представлений. При этом слово должно являться помощником, опирающимся на готовые, из самой жизни, из конкретной действительности, из личного опыта добытые представления. В понятие о наглядности должно входить активное отношение ребёнка к окружающему миру, поддержка познавательного интереса, который позволяет применять ребёнком свои созидательные, творческие силы.

Важнейшим направлением преемственности, по мнению Е.И. Тихеевой, является совместимость стилей педагогического взаимодействия на ступени дошкольного и начального образования, стремление педагогов дошкольного и начального уровня образования к эталонному стилю взаимодействия. Таковым признан демократический стиль, для которого характерен широкий контакт с воспитанниками и младшими школьниками, проявление доверия и уважения к детям, разъяснение вводимых правил и требований, оценок. Мягкий переход из детского сада в начальную школу в таком ключе обеспечивают специально подготовленные программы включения выпускников детского сада в педагогический процесс в первые недели обучения.

Необходимым компонентом обеспечения преемственности как по целям и содержанию, так и по методам и формам воспитания, обучения на ступенях дошкольного и начального образования является согласование позиций воспитателей и учителей начальных классов в рамках близких педагогических систем дошкольного и начального образования в процессе их научно-методической работы, которая рассматривается как системная деятельность, предполагающая изучение целей, задач, основных направлений и содержания деятельности педагогов, методов и форм работы с детьми, прогнозируемых результатов и средств их до-

стижения на обоих ступенях образования. В связи с этим Е.И. Тихеева рекомендует воспитателям при поступлении детей в школу предоставлять учителям характеристики воспитанников детских садов, посещать школу в течение учебного года, чтобы иметь представление об успеваемости и поведении бывших воспитанников. Такое общение воспитателей и учителей, по мнению педагога, должно помочь выявить дидактические и воспитательные резервы преемственности детского сада и школы. В таком случае педагогический процесс в ДОУ и начальной школе будет характеризоваться ориентированностью на динамику развития ребенка, поскольку развитие детей в дошкольном и младшем школьном возрасте отличается динамичностью, именно в этот период закладывается базис личностного развития, развития ребенка как субъекта деятельности. Поэтому как для детского сада важно обеспечить готовность к школе, так и начальная школа должна ответственно подходить к организации работы с первоклассником с учетом его подготовленности к обучению.

Понятие «готовность к школе» к настоящему времени стало устойчивым и часто употребляемым в педагогической среде. Однако смысл этого понятия во многих случаях сводится к пониманию готовности к школе как совокупности качеств будущего первоклассника, позволяющих ему «закрепиться» и «хорошо» учиться в школе. Взрослые при этом обычно считают, что важнейшим качеством школьного успеха является хороший интеллект и умение читать, писать, считать. Однако, как показывают специальные исследования, это далеко не так. Готовность к школьному обучению понятие сложное, так как обозначает сложный комплекс показателей развития и позволяет определять уровень их проявления.

Обобщая изложенное выше, можно говорить о том, что Е.И. Тихеевой была создана оригинальная авторская педагогическая система преемственности организации целенаправленной учебно-воспитательной работы с детьми дошкольного возраста и начальной школы. Она научно разработала педагогические основы дошкольного воспитания в условиях дошкольных организаций различного типа; частные методики преемственности развития детской речи, семейного воспитания, применения наглядных методов в образовательной деятельности воспитателя ДОУ и учителя, готовности ребенка к школьному обучению.

В современных условиях понятие преемственности обогащается новым содержанием, определяются принципы отбора содержания дошкольного и начального общего образования, а также условия и педагогические направления реализации преемственности дошкольного и начального образования.

Список литературы

- 1. Глебова Г.Ф.** Преемственность дошкольного, начального и среднего (полного) образования: проблемы и опыт проектирования / Г.Б. Глебова // Непрерывное образование XIX века. – 2016. – № 9. – С. 23–36.
- 2. Тихеева Е.И.** Детский сад по методу Е.И. Тихеевой / Е.И. Тихеева. – М. : Л., 2000. – 182 с.
- 3. Тихеева Е.И.** Развитие речи детей / Е.И. Тихеева. – М. : Просвещение, 1981. – 159 с.
- 4. Тихеева Е.И.** Основные положения методики развития речи детей / Е.И. Тихеева // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 12. – С. 6–9.
- 5. Шульгина Е.В. Наследие Е.И. Тихеевой как целостная педагогическая система / Е.В. Шульгина. – М., 2010. – 245 с.**

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 811'276.3-055.2-055.1

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ УСТНОЙ РЕЧИ ЯПОНЦЕВ

Белянская Е.Ю.

бакалавриат IV курса, специальность «Японский и английский язык и литература», ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»
chrome4952269@mail.ru

Научный руководитель: Ли Е.С., преподаватель кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В данной статье рассматриваются лингвистические исследования дифференциации мужской и женской речи в японском языке.

Ключевые слова: лингвистика, социолингвистика, гендер, особенности речи.

В середине XX века многие лингвисты обращали внимание на разницу между женской и мужской речью в разных языках, наблюдали за влиянием пола на язык, однако первые фундаментальные лингвистические исследования этого феномена были предприняты лишь в 60-е годы с развитием социолингвистики. Внимание было обращено на социокультурные факторы, влияющие на формирование речи и языка, среди которых стали выделять такие характеристики говорящего и собеседника, как социальный статус, пол, возраст.

Подробное исследование провел американский лингвист У. Лабов, который проанализировал распределение пяти фонетических вариантов сочетания «ing» среди женщин и мужчин в Нью-Йорке. У. Лабов изучал влияние факторов национальности, общественного статуса, пола, обстановки и возраста. Поскольку опрошенные люди являлись представителями среднего класса, обычными городскими жителями, тщательно отобранными по полу, возрасту, социальному статусу, это исследование сыграло важную роль в развитии социолингвистики. Речь каждого участника исследования была проанализирована с точки зрения нескольких факторов, а именно лингвистических, ситуативных и социологических, при этом в различных ситуациях, от формальных до неформальных. Это исследование помогло признать научное предположение о том, что пол является одним из факторов, влияющих на речь.

Новая волна интереса к изучению влияния гендера на язык появляется в 70-е годы вследствие борьбы за равенство прав в связи с феминистическими движениями. В основном данные исследования проводились женщинами-учеными, которые являлись представительницами феминистского направления. Изучения велись в сфере морфологии, лексикологии и фонетики. Самым спорным, но основополагающим является исследование Р. Лакоффа «Язык и положение женщин» (1975), в котором изучались причины речи женщин в социальных фак-



торах [1, с. 68]. Автор был раскритикован, так как анализ был основан на собственной интуиции Р. Лакоффа, и причины отличия женской речи основывались исключительно на социальных факторах. В данном исследовании отмечают также существенную нехватку конкретных данных. Р. Лакофф неясно разделил влияние фактора пола, с одной стороны, и устоявшиеся представления о роли и отношениях между женщинами и мужчинами в обществе – с другой. Автор принял мужскую речь за норму. Внимание исследователей было отвлечено как от более последовательного изучения языка в комплексе, так и от изучения мужской речи в общем. Тем не менее, несмотря на все минусы, данная работа стала основополагающей в числе исследований феномена женской речи. Следовательно, она положила начало безграничному потоку научных трудов, в которых изучается этот вопрос. Сейчас подобный подход можно наблюдать у многих авторов, изучающих японскую социолингвистику.

В японской социолингвистике исследований о мужской речи гораздо меньше, чем о женской. Изучения велись в таких сферах: стиль речи женщин, коммуникативная стратегия, которую используют женщины в речи и как женщины обозначаются в языке. Ученые пытались выявить универсальные принципы и закономерности, которые действуют во всех языках, или особенности менталитета, состояния определенного сообщества, культуры, на основе которых гендер влияет на язык. Они хотели узнать, как влияет пол говорящего и его собеседника на их язык и в одинаковых ли сферах грамматики используют конкретные формы. Относительная непродолжительность и несистематичность исследований, приоритеты в направлениях лингвистических исследований, которые постоянно изменялись, привели к тому, что вопрос об универсалиях по сей день остается открытым. Но постановка этого вопроса привела к активным поискам информации, большому накоплению данных и их последующей обработке в ряде языков, в том числе и в японском.

Различию стилей говорения, порядку слов в предложениях, уровню вежливости использованию личных местоимений и интонации было направлено основное внимание. Японский лингвист С. Кикусава провел обширное исследование о «дамской речи» (нёбо: котоба) и выявил ее особенности. Женщинам высшего слоя в Средневековье было характерно использовать более красивые вежливые обороты: вместо канго (слова китайского происхождения) употреблять в речи большое количество ваго (слова японского происхождения). В современном японском языке можно встретить некоторые черты средневековой японской женской речи. К примеру, это наблюдается в случае с личным местоимением ватакущи, модально-экспрессивными частицами в и но, утвердительным словом хай, суффиксом вежливости – сама [3, с. 102].

Мужская речь еще до работы Р. Лакофф не привлекала пристального внимания исследователей, которые и сами в большинстве своем являлись мужчинами, поэтому воспринимали эту речь как норму. В результате влияние пола на язык упоминалось только на периферии научных работ наряду с другими особенностями японского языка. В послевоенной Японии, в духе равноправия и развивающейся демократии, государство активно исследовало язык в попытках обнаружения сабэцу хё:гэн – «дискриминационных выражений» и их искоренения. Был создан научно-исследовательский институт «Кокурицу кокуго кэнкю дзё» («Государственный научно-исследовательский институт родного языка»), который занимался этой деятельностью. Результаты были продуктивными. Был собран объемный материал, который был опубликован в журнале «Гэнго сэйкацу» («Языковое существование»), но вышеуказанные попытки оказать влияние на развитие языка не дали особых результатов. К примеру, по рекомендации инструкции «Корэ кара но кэйго» («Вежливая речь в будущем») советовалось избегать употребления определенных языковых форм, таких как женское местоимение атацци или мужское орэ (личные местоимения первого лица единственного числа, «я»). Данная

инструкция является доказательством не самой удачной попытки государственной языковой политики повлиять на живую речь. Однако данная работа является особо ценным материалом, так как в этом исследовании принимали участие тысячи человек разных слоев общества из самых разных районов Японии. На основании материала этого источника многие лингвисты делали выводы о природе японского языка.

С середины 80-х годов стал активно изучаться синтаксис: влияние фактора пола на выбор определенной структуры предложения, порядка слов в предложении, эллипсис отдельных членов предложения формы заключительного сказуемого, постпозицию и т.д.

Так как язык проецирует отношение людей и друг к другу, и к обществу в целом, то женская и мужская речь являются плодотворной областью для выяснения, какие изменения именно в обществе влияют на язык, и в какой степени, как связаны между собой общественная структура и различные формы языка, какую языковую стратегию используют женщины и мужчины, как изменяется их коммуникативная сеть и как именно это влияет на их речевую деятельность. Японские лингвисты обеспокоены тем, что японский язык теряет свою красоту и неповторимость, что границы между женской и мужской речью постепенно размываются (А. Оиси, А. Танака). Другие же, наоборот, считают равноправие хорошей причиной развития общества Японии и приветствуют такие изменения (М. Накамура). Но есть те, которые считают, что из-за традиций японского общества, уважающего свою культуру и историю, и в силу крепких устоев полное стирание границ невозможно.

Так как на уровнях лексических, морфологических и фонетических особенностей различия в речи наиболее заметны, им уделяется особое внимание при изучении особенностей женской и мужской речи.

Женщины склонны использовать больше расчлененных незаконченных вопросов из-за своей неуверенности, утверждает Р. Лакофф [2, с. 36]. В большей части они направлены либо на подтверждение информации или на запрос, либо для выражения сочувствия, либо для смягчения вопроса. Модально-экспрессивные частицы японского языка выполняют такую функцию.

Что касается лексики, женщины используют меньше грубых выражений, но в основном особых различий не отмечалось. В японском языке это выражено сильнее всего.

На уровне письма тоже можно было заметить различия. Японки долго не могли использовать китайские иероглифы, поэтому женскому стилю письма было свойственно фонетическое письмо хирагана. Со временем хирагана стала общеупотребительной, но, к примеру, в Китае особенная форма письма женщин, своего рода закодированное письмо, осталось необъяснимой загадкой для мужчин.

Несмотря на большое количество научной литературы, проблема о влиянии пола на язык все еще требует дополнительных исследований. В изучении данного вопроса можно выделить два основных подхода, которые применяли лингвисты. Первый подход – описательный, с большим количеством конкретных материалов, однако без применения полученных выводов с целью обогащения лингвистической теории. Вторым подходом выделяется избыток гипотез, основанных на субъективном мнении автора, однако не учитывается конкретная информация. Данный подход приводит к обычному повторению уже существующих стереотипов о дифференциации мужской и женской речи на основе разделения их ролей в социуме, либо к беспочвенным утверждениям.

Сформулировать основные теоретические аспекты влияния гендера на язык, таким образом, помогают изучения на материале разнообразных иностранных языков. Культурный и общественный контекст, однако, нужно брать во внимание в изучении любого конкретного языка. К примеру, в японском языке большую важность имеет то, что сказано, а не продолжи-

тельность речи, в то время как в английском языке многословность ассоциируется с доминантностью. Так как различия в речи женщин и мужчин в английском языке не кодифицированные, то и нарушение правил использования не вызывает у собеседника бурной реакции, в отличие от японского языка.

Следовательно, специфику японского общества необходимо учитывать так же, как и особенности женской и мужской речи в японском языке. Нестандартные женские и мужские единицы возникли под влиянием психологических, культурных и социальных факторов, а именно таких, как разделение труда, религия, культурные и исторические традиции страны, религия и положение в обществе.

Список литературы

- 1. Алпатов В.М.** Система личных местоимений 1-го и 2-го лица в современном японском языке / В.М. Алпатов // Теория и типология местоимений: сб. науч. тр. –М. : «Наука», Москва, 1980. – С. 65–71.
- 2. Алпатов В.М.** Япония. Язык и общество / В.М. Алпатов. – М. : «Восточная литература», Москва, 1988. – С. 28–40.
- 3. Головин И.В.** Грамматика современного японского языка / И.В. Головин. –М. : МГУ, Москва, 1986. – С. 100–104.
- 4. Корчагина Т.Н.** О тенденциях развития лексики современного японского языка / Т.Н. Корчагина // Язык и культура: новое в японской филологии: сб. науч. тр. – М. : МГУ, Москва, 1987. – С. 32–38.

УДК [811. 581: 811. 161. 1] 373.7

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЙ ФОНД ЯЗЫКА КАК ОТРАЖЕНИЕ МЕНТАЛИТЕТА КИТАЙСКОГО И РУССКОГО НАРОДОВ

Беседина С.С.

магистрант I курса, специальность «Зарубежная филология. Английский и второй иностранный язык (китайский)», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
sofifisofifisofif2622@gmail.com

Научный руководитель: Долженко Д.А., преподаватель кафедры английской и восточной филологии Филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье рассматривается фразеологический фонд как отражение менталитета китайского и русского народов и на примере фразеологических единиц исследуются определённые черты, присущие каждому из них.

Ключевые слова: китайский язык, русский язык, фразеологизмы, культура, менталитет.

Фразеологический фонд языка является зеркалом культуры любого народа. В нём отображены традиции, устои, нравы, обычаи, ценности и национальный характер. С помощью фразеологизмов люди в лаконичной и в то же время емкой форме высказывали свои представления о мифах, обрядах, ритуалах, морали, привычках. Так, советский лингвист Б.А. Ларин отметил, что во фразеологических единицах заложены идеология своей эпохи, общественный строй и мировоззрение народа [6, с. 23].

Во фразеологизмах отражены те черты, которые определяют менталитет народа. Это и представления о явлениях природы, предметах, и исторический опыт, и характерные особенности ведения быта, жизни, и разнообразные ритуалы. Зачастую слово «менталитет» воспринимается как «склад ума», «мыслительный образ», который выступает в качестве самоопределения нации и формирования представления о той или иной социальной группе.

Так, французский историк Ж. Дюби полагал, что менталитет – «это совокупность образов, взглядов, ценностей, норм поведения и морали, которые среди наций по-разному сочетаются, но находятся в основе человеческой картины мира, и определяют людей и их поведение» [6, с. 54]. Любому народу присуща своя языковая картина мира, фрагментом которой являются фразеологические единицы. Например, в русском языке много фразеологизмов, по которым можно сделать вывод о менталитете нашего народа. К числу основных черт, присущих русскому народу, относятся: душевная доброта («с чистым сердцем» – о человеке с добрыми намерениями, без злого умысла), трудолюбие («золотые руки» – о том, кто искусно всё делает), мудрость («семь пядей во лбу» – умный, выдающийся человек), умелость («всё в руках горит» – о способном человеке), храбрость («не робкого десятка» – о храбром человеке), готовность прийти на помощь («последнюю рубаху отдаст», «от себя оторвёт» – проявление отзывчивости), откровенность («душа нараспашку» – чистосердечный человек), твёрдость характера («крепкий орешек» – о человеке, который не поддаётся чужому влиянию и имеет твёрдый характер) [3, с. 267–289].



Специфику русского менталитета ученые, философы и мыслители объясняют особенностями географического положения, ландшафта, многонациональностью состава населения, особенностями религиозных воззрений и другими факторами. Философ П.Я. Чаадаев пишет, что, «опираясь одним локтем на Китай, другим – на Германию, мы бы должны были сочетать в себе две великие основы духовной природы – воображение и разум, и объединить в своём просвещении исторические судьбы всего земного шара. Не эту роль предоставило нам Провидение. Оно предоставило нас всецело самим себе» [7, с. 68].

Философ начала XX века Н. Бердяев обозначил, что «природу русского человека характеризуют крайности. С одной стороны, это доброта и мягкость, сострадание и жалость, бунт, требующий справедливости, а с другой – склонность к насилию, возможная жестокость, универсализм и всечеловечность, смирение, религиозность» [1, с. 17].

Русский человек всегда с легкостью разделял добро и зло, без труда подмечал неправильные поступки, дурные нравы, но никогда не переставал искать истину и совершенное добро. Эта особенность отразилась в языке положительной эмоциональной окраской крылатых выражений. Например, про людей, которые обладают хорошими душевными качествами, говорят: «божий одуванчик», «мухи не обидит» «душа компании».

Но в русской культуре есть фразеологизмы, которые описывают и негативные качества, такие как жадность («зимой снега не выпросишь»), злость («злой как собака», «палец в рот не клади», «каменное сердце»), зависть («глаза завидущие»), лень («палец о палец не ударил», «бьёт баклуши», «работает спустя рукава»), болтливость («длинный язык», «точить лясы») [2, с. 403].

В китайской культуре фразеологизмы также отражают менталитет народа. Они появились в Поднебесной ещё в глубокой древности, многие из них сохранились и по сей день используются в речи. Есть также и такие фразеологизмы, которые появились сравнительно недавно. Многие фразеологизмы китайцы знают ещё с малых лет, их учат в детском саду. Обычно такие фразеологизмы имеют историческое происхождение, без знания которого нельзя понять суть высказывания. Например: 愚公移山 [Yú gōng yí shān] – букв. «Юй Гун передвинул горы» (свернуть горы, преодолеть все препятствия) ярко отражает менталитет китайского народа. По легенде, в древности на севере Китая жил старик по имени Юй Гун. Однажды он решил убрать горы, которые преграждали ему дорогу домой. Вместе со своими сыновьями он начал пытаться срыть эти горы мотыгами. Другой старик по имени Чжи Соу посмеялся над их идеей и сказал, что это напрасный труд. Но Юй Гун сказал, что он будет работать не покладая рук, чтобы добиться своей цели. Бог узнал о рвении Юй Гуна и решил помочь ему. Он послал на землю двух своих святых, и они унесли эти горы. В лице Юй Гуна показан весь китайский народ, который всегда был работающим и трудолюбивым, никогда не сдавался, какими бы трудными ни были обстоятельства [5, с. 214].

Говоря о языковой картине мира китайцев и фразеологизмах, которые отражают ее, нельзя не вспомнить о тех, которые содержат компонент «пища». Большое внимание к кухне у китайцев обусловлено тем, что в Китае часто был голод из-за наводнений, засух, нашествия саранчи и войн. Но причиной большого количества фразеологизмов с упоминанием еды является не только голод, но и то, что для китайцев приём пищи – это целый ритуал и удовольствие. Приведем в качестве примера несколько фразеологизмов с компонентом «еда»: 晨炊星饭 [chénchuī xīngfàn] – букв. «утром сварить, ночью поесть» (быть занятым с утра до вечера); 三茶六饭 [sāncháliùfàn] – букв. «три сорта чая и шесть сортов риса» (богатый приём гостей); 蒸沙成饭 [zhēngshā chéngfàn] – букв. «варить кашу из песка» (зря трудиться над невыполнимым); 一饭千金 [yīfànqiānjīn] – букв. «за одно угощение едой 1000 золотых» (щедро отплатить добром) [5, с. 98].

В китайской и русской культуре также есть множество фразеологизмов, которые связаны с животными. В языковой картине мира наций под влиянием религии, легенд и мифов, многие звери стали обладать особым символическим смыслом. Большая часть китайских фразеологизмов формировалась в текстах исторических рассказов, басен и сказок.

Люди и животные всегда сосуществовали рядом друг с другом. Долгое взаимодействие с животными и наблюдение за ними привело к тому, что люди начали подмечать их поведение, отличительные черты, повадки, способы приспособления к жизни. Эти знания впоследствии были использованы для образного описания взаимоотношений, характеров или для того, чтобы описать сходства некоторых людей с животными. Таким образом, в языке возникло много фразеологизмов, образных выражений, пословиц и поговорок, в которых отображаются образы царства зверей. Однако у каждого народа своя культурная и природная среда, традиции, обычаи и менталитет. Исходя из этого, следует отметить, что у разных национальностей проявляются неодинаковые психологические переживания, имеются разные ассоциации, связанные с одним и тем же животным, поэтому в каждом языке появились особенные ассоциативные образы животных, которые имеют богатое символическое значение, различия, а иногда даже противоречия [4, с. 54].

Некоторые образы животных в китайской и русской культурах сходны, некоторые отличаются. Например, образ зайца и для русского человека, и для китайца является символом трусости и скорости, например: 兔子胆 [tùzi dǎn] при буквальном переводе звучит как «заячий желчный пузырь», со значением «трусливый как заяц»; 穿兔子鞋 [chuān tùzi xié] – «надеть заячьи башмаки» в значении «быстро скрыться»; «заячья душа» – трусливый человек; «трусишка заяка серенький» и другие [5, с. 79].

Образ медведя для китайцев является символом храбрости, силы и опасности (柙虎樊熊 [xiá hǔ fán xióng] – букв. «в клетке тигр, за ограждением медведь» в значении «опасный заключенный человек»), а для русских людей медведь имеет совершенно другую коннотацию. Он символизирует неповоротливость и неуклюжесть («неуклюжий как медведь»; «медвежья объятая» – тяжелые и неловкие прикосновения) [5, с. 97].

Нет сомнений в том, что образ мира передается с помощью лингвистических универсалий, которые формируют ядро языковой картины мира любого народа, а национальное своеобразие мировосприятия той или иной этнокультурной общности заложено в образе жизни и психологии народа, отраженных в языке семантической структурой языковых знаков (в нашем случае – системой фразеологических образов). Земля, природа и многое другое для всех наций одинаковы, и в процессе освоения природы находятся несомненные межнациональные сходства. Следовательно, в языковой картине мира каждой нации существует универсальное и общепринятое всем человечеством знание о подобном рода явлениях (солнце садится, дождь идет и т.п.). Такое мировидение отражено как в русских, так и в китайских фразеологизмах. Универсальное, глобальное знание зафиксировано в языке, прежде всего, в его лексическом и фразеологическом составе.

Список литературы

- 1. Бердяев Н.А.** Русская идея. – СПб. : Азбука-классика, 2008. – 59 с.
- 2. Бирих А.К.** Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник / А.К. Бирих, В.М. Мокиенко. – СПб.: Фолио-пресс, 1998. – 704 с.
- 3. Зализняк А.А.** Ключевые идеи русской языковой картины мира / А.А. Зализняк. – М.: ЯСК, 2005. – 540 с.
- 4. Колшанский Г.В.** Объективная картина мира в познании и языке / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1990. – 103 с.

5. Корнилов О.А. Жемчужины китайской фразеологии / О.А. Корнилов. – М.: КДУ, 2010. – 352 с.

6. Мальцева Д.Г. Страноведение через фразеологизмы / Д.Г. Мальцева. – М.: Высшая школа, 1991. – 173 с.

7. Чаадаев П.Я. Полное собрание сочинений и избранные письма. – М.: Наука, 1991. – 672 с.



УДК 821.521-91.09:741.9

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ МАНГИ КАК УНИКАЛЬНОГО ЯПОНСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЖАНРА

Бондаренко А.И.

студентка IV курса, специальность «Японский и английский язык и литература», ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»
chrome4952269@mail.ru

Научный руководитель: Ли Е.С., преподаватель кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В данной статье была рассмотрена история становления манги как уникального жанра японской литературы, ее классификация в зависимости от целевой аудитории, а также трудности, возникающие при написании данного вида произведения.

Ключевые слова: иллюстрация, классификация, креолизованный текст, комикс, манга.

У *образительное* искусство является неотъемлемой частью каждой культуры и отражает сущность того или иного этноса. Комиксы Страны восходящего солнца не являются исключением. На современном этапе развития лингвистической теории особый интерес вызывает манга и проблематика ее перевода.

Манга – «иллюстративные и другие изображения, сопоставленные рядом в продуманной последовательности для передачи информации или получения эстетического отклика от зрителя» [4, с. 9].

Данный жанр получил широкое распространение в начале XX века в качестве средства пропаганды. Но сама концепция передачи повествования с помощью изображений зародилась намного раньше. Примерно в XII веке монах 鳥羽僧正 (Toba Sojo) создал первые истории в картинках о животных и людях, которые были сатирой на людей из высшего общества и состояли из четырех бумажных свитков, выполненных черной тушью и содержащих подписи, соединяющие их в единый сюжет. В дополнение к ним можно было увидеть картины с буддистскими монахами, нарушающими государственный устав.

Эти черно-белые рисунки дали толчок к развитию повествования в картинках, которое обрело большую популярность в эпоху Эдо, несмотря на главенствование стиля 浮世絵 (ukiyo-e) – «картины проходящей жизни». Впервые понятие «манга» («странные картинки, гротески») было введено 葛飾北斎 (Katsushika Hokusai), который стал основоположником данного жанра. Также следует отметить, что перу автора принадлежит первый самоучитель искусства изображения манги.

В дальнейшем в период Мейдзи японские мангаки (создатели манги) стали перенимать стиль запада, то есть традиции изображения персонажей и истории, непохожие на японский быт, комбинируя их с самобытным искусством, принадлежавшим Katsushika Hokusai. Западные техники в корне отличались от японских, акцентирующих внимание скорее на смысле,

нежели на форме изображения. Иностранцы же комиксы были красочными и визуально детализированными, что поспособствовало созданию первой «серийной» манги юмористического характера [田吾作と杵兵衛の東京見物] («Тагосаки и Макубе осматривают Токио»), созданной 北澤 楽天 (Kitazawa Rakuten), которого по праву считают «отцом манги». Он умело писал как в европейском, так и в японских стилях, а также воспитал множество юных мангак и мультипликаторов. Один из его учеников, 下川凹天 (Shimokawa Oten), создал первый в Японии профессиональный анимационный фильм [活動写真] (katsudo shashin).

В эпоху Сёва власти увидели в данной литературе пропагандистский подтекст. Введенная военная цензура вынудила мангак делать упор на прославление японских ценностей, однако после поражения во Второй мировой войне нужда в пропаганде пропала. Тогда манга вышла на новый этап своего становления и начала обретать черты современности.

Выдающимся деятелем рассматриваемого нами жанра литературы стал 手塚 治虫 (Tezuka Osamu), называемый «богом манги и аниме» за его вклад в развитие данного искусства. Он не только ввел отличительные изобразительные признаки манги (диспропорции, большие глаза, блики зрачков, эффект движения и т.д.), но и впервые разделил мангу на жанры в соответствии с целевой аудиторией. Ранее данная литература предназначалась исключительно для детей, однако вскоре такой необычный способ повествования привлек многих молодых и талантливых писателей, вследствие чего стали появляться работы, затрагивающие более серьезные проблемы, которые уже невозможно было отнести к детской литературе. За этим последовало расширение жанрового разнообразия, помогающего читателям выбрать произведение, опираясь на вкусовые предпочтения.

В зависимости от возрастной категории манга может быть разделена на пять основных жанров:

1. 子供向け漫画 (kodomotuke manga) рассчитана на детей до 12 лет и чаще всего выполняется в более легком для восприятия европейском стиле изображения. Для нее характерен простой сюжет, исключая сцены жестокости.

2. 少年漫画 (shonen manga), целевая аудитория которой – юноши 12-18 лет. Для данного вида характерен динамичный сюжет, включающий в себя как боевые, так и юмористические сцены.

3. 少女漫画 (shoujo manga) – основная доля читателей приходится на молодых девушек 12-18 лет. В отличие от жанра «shonen», центральное место в сюжете отведено жизни главной героини, ее любовным переживаниям и взрослению.

4. 青年漫画 (seinen manga) подразумевает литературу для мужчин старше 18 лет, где особенностями выступают глубокий психологизм сюжета, проработанность персонажей и их характеров. Необходимо отметить, что манга этого жанра часто экранизируется в полнометражные картины.

5. 女性漫画 (josei manga) рассчитан на девушек старше 18 лет. Он относительно близок к жанру «shojo», однако центром сюжета выступают чувства главной героини [3, с. 53].

Человека, создающего мангу, называют 漫画家 (mangaka), основной задачей которого является первичная разработка проекта, включающая в себя создание и проработывание персонажей, прописывание их характеров, стиля речи. Немаловажным является также набросок будущего сюжета, который разрабатывается самим автором или другим профессионалом – 漫画原作者 (manga gensakusha).

Над одним выпуском может работать как один человек, так и целая команда ассистентов, прорисовывающих фон, редактирующих или разукрашивающих персонажей. Но чаще всего мангаки стараются работать небольшими командами от двух до пяти человек, что обусловлено рядом причин. Первая состоит в сложности управления большим количеством людей, так



как на мангаку ляжет ответственность за назначение на должности новых людей. Более того, чем больше людей – тем больше необходимо средств, чтобы платить работникам заработные платы.

Еще одна причина состоит в желании сохранить уникальный стиль изображения. Один или несколько ассистентов смогут скопировать приемы мангаки, но невозможно собрать команду, которая будет идеально выполнять за автора всю его работу. Также современная Япония все еще находится на стадии поиска решений таких проблем, как сверхурочная работа и переработка сотрудников.

Вследствие популяризации манги сложился стереотип, что работа мангакой довольно выгодна. Однако реальный заработок авторов в 1,5 раза ниже, чем у офисного сотрудника. Труд художника не оценим во многих аспектах, а в его обязанности входят: создание сюжета, работа с цветом, раскадровкой изображений и т.п. Более того, комикс не просто должен быть одобрен регулярным журналом для издания, но и быть признанным среди читателей. Для этого важна стабильная периодичность выпуска глав и оригинальный стиль, который поможет мангаке выделиться среди других. Главы могут выпускаться раз в неделю или месяц с установленным количеством страниц, что усложняет работу художника и приводит автора к стрессу и круглосуточной работе.

Несмотря на то, что нынешнее поколение полюбило данный жанр за его фантастичность и уникальность, и с каждым днем интерес к японской культуре возрастает: проводится огромное количество фестивалей, делаются ретроспективы лучших работ, – молодым мангакам невероятно сложно воплотить свои идеи, так как нет никаких гарантий, что их произведение будет опубликовано.

Японская культура существенно повлияла на формирование литературы страны в целом. В основу были положены идеи традиционного японского жанра укиё-э (гротески), а характеры героев типичны для японского быта.

Таким образом, претерпев некоторые изменения, манга дошла до наших времен, завоевав мировое признание и став одним из самых популярных видов литературы в Японии. Благодаря жанровому и сюжетному разнообразию она пользуется спросом среди всех возрастных категорий, что отличает ее от американских комиксов с более узкой направленностью.

Список литературы

1. Басс И.И. Исследование организации текста в Японии / И.И. Басс // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2005. – № 9 (3).

2. Вольчина А.Е. Визуальное восприятие в современном обществе, или куда движется «Галактика Гуттенберга»? / А.Е. Вольчина // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 4 (48).

3. Иванов Б. Введение в японскую анимацию / Б. Иванов. – М. : Фонд развития кинематографии, 2007. – 396 с.

4. МакКлауд С. Понимание комикса / С. МакКлауд; пер. с англ. В. Шевченко. – М. : Белое Яблоко, 2016.

УДК 821.581–344.09

ОСОБЕННОСТИ СЯОШО И ЧЖИГУАЙ СЯОШО КАК ЖАНРОВ КИТАЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Брехова Н.А.

магистрант I курса, специальность «Английский и
второй иностранный язык (китайский)»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
natashkab13@mail.ru

Научный руководитель: Долженко Д.А., преподаватель кафедры английской и восточной филологии филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье раскрываются такие ключевые понятия, как «сяошо» и «чжигуай сяошо», относящиеся к жанрам китайской прозы, а также рассматриваются особенности данных понятий в китайской литературе.

Ключевые слова: проза, малые реченья, сяошо, чжигуай сяошо, истории о необычайном.

Китайская литература берет свое начало еще в глубокой древности. Она насыщена множеством различных жанров и литературных традиций. Проза – одно из самых популярных направлений в китайской литературе. В начале нашей эры в Китае возникла повествовательная проза, которую условно можно назвать древней повестью. Характерной чертой таких произведений является их связь с исторической прозой. В этот же временной период также возникает и другой тип прозы – сяошо (то есть малые речения).

Сяошо – это повествовательная сюжетная проза, однако данный термин употреблялся также для обозначения романа, повести, новеллы или рассказа [4, с. 89]. Изначально термин «сяошо» обозначал толки и слухи, ходившие среди простого народа. Ранее в китайской традиции существовали четкие разграничения литературных языков: книжный язык (вэньянь) и разговорный язык (байхуа). Проза на байхуа (проза на литературном языке, приближенном к разговорной речи) является одним из важнейших видов литературных направлений в Китайской литературе средневековья. Данный вид литературы был понятен для читателей разных социальных сословий и благодаря этому оставался весьма популярным, таким образом, возникло новое понятие – «тунсу сяошо», что в переводе означает «общедоступная, простонародная проза» [5, с. 193]. Фактически данное понятие являет собой синоним прозы на байхуа. Оба эти понятия послужили основой для современной китайской прозы и существуют по сей день.

Проза сяошо возникла еще в незапамятные времена. Ее можно характеризовать как малые реченья, в которых отражалась обыденность и мировоззрение простых жителей Поднебесной. Безусловно, легче представить взгляды образованного меньшинства, так как они зачастую были отражены в литературных произведениях, официальных трактатах и т.д., то есть в так называемой высокой словесности, в то время как жизнь низших слоев населения оставалась без внимания [2, с. 635]. Исходя из этого, можно говорить о том, что реченья сяо-



шо не относились к высокой словесности, однако авторами данных произведений являлись образованные люди, отражавшие в своих работах различные народные верования, на которые полагалась люди из разных слоев общества.

Многие из рассказов сяошо были основаны на народных легендах, приданиях и слухах. Часто в основе сюжета лежала история о необычайных событиях. Таким образом, в начале III в. становятся популярны сборники рассказов об удивительном – чжигуай сяошо. Характерной особенностью данных рассказов является наличие простой фабулы с короткой цепью сменяющихся ситуаций или с одной центральной сменой ситуаций, присутствие сверхъестественных элементов в которой является обязательным [3, с. 101]. Следовательно, мы можем говорить о том, что одним из главных персонажей в подобных произведениях является сверхъестественное существо. Зачастую к ним относятся оборотни, духи, феи, боги, вампиры и т. д. Важно отметить, что диалоги рассказов чжигуай сяошо немногословны, основной ход событий происходит в повествовании.

В рассказах чжигуай сяошо мир разделен на естественный и сверхъестественный, авторы стараются обозначить связь между этими двумя мирами, иными словами, утверждают, что удивительные и необычайные события, о которых повествуется, действительно происходили [4, с. 112].

Авторы сборников историй о необычайном брали за основу распространенные верования и древние религиозные традиции, сведения о которых они черпали в основном из фольклора. Люди верили, что на небесах находятся бессмертные герои и боги, духи и прочие волшебные существа. Тяжелое положение народа в период бесконечных войн, падения династий и набегов кочевых народов наводило на мысли о бренности мира, о недолговечности человеческого существования. Таким образом, нестабильная социальная обстановка III–VI вв. способствовала распространению мистицизма и различных религиозных учений. Желание уйти из мира жестокости и бесконечных смут влекло за собой распространение мифов и легенд о вознесении святых на небо, о превращении людей в бессмертных героев, о чудесах, творимых монахами и отшельниками, о загробном мире, о духах и прочей нечисти [2, с. 639].

Фольклор являлся неотъемлемым компонентом повествовательных форм подобных рассказов, поэтому то, что повествует автор, представляется не только плодом его воображения, но также является и частью фольклорно-мифологического наследия. Сборники чжигуай сяошо содержат в себе короткие записи различных событий (от одной-двух строк до полутора-двух страниц). Зачастую это одноэпизодные рассказы без особой детализации. Также в подобных сборниках можно встретить отсылки к мифам, топонимическим легендам, сказкам, сверхъестественным вещам и существам.

Начиная с III–VI вв. стиль историй об удивительном становится более приближенным к простому повествованию китайской исторической прозы. Это объясняется тем, что авторы брали за основу своих произведений древние мотивы и исторические произведения с отдельными записями о необычных событиях, благодаря чему в рассказах чжигуай сяошо можно наблюдать указание времени и места событий, имена действующих лиц [1, с. 266]. Еще одной характерной особенностью сборников III–VI вв. является то, что главным героем мог быть человек, принадлежащий к любому социальному слою, в отличие от работ историографов, где главными героями могли быть только прославленные люди.

Опираясь на вышеизложенные факты и примечания, мы можем сделать вывод о том, что китайская литература чрезвычайно богата и своеобразна, она изменялась и развивалась на протяжении многих столетий, а многие жанры, такие как сяошо и чжигуай сяошо, остаются популярными и в наши дни.



Список литературы

- 1. Алексеев В.М.** Китайская литература / В.М Алексеев. – М. : Наука, 1978. – С. 261–273.
- 2. Алимов И.А** / История китайской классической литературы с древности и до XIII в.: поэзия, проза / И.А. Алимов, М.Е. Кравцова – СПб. : Петербургское Востоковедение, 2014. – С. 631–639.
- 3. Желоховцев А.Н.** Китайская литература III–XIII вв. // История всемирной литературы: В 8 томах, Т. 2 / А.Н. Желоховцев, И.С. Лисевич, Б.Л. Рифтин, И.И. Соколова, В.Т. Сухоруков, Л.Е. Черкасский, Л.З. Эйдлин. – М. : Наука, 1984. – С. 96–147.
- 4. Рифтин Б.Л.** Мифология и развитие повествовательной прозы в древнем Китае / Б.Л. Рифтин. – М. : Наука, 1969. – С. 89–112.
- 5. Спешнев Н.А.** Исследования по фольклору и мифологии Востока / Н.А. Спешнев. – М. : Наука, 2006. – С. 173–212.



УДК811.581'35:003.324.1

ИДЕОГРАФИЧНОСТЬ КИТАЙСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ КАК ОСНОВА ВЫСОКОГО АССОЦИАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ИЕРОГЛИФА

Грозь А.А.

магистрант II курса, специальность «язык и литература(китайский)», ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»
hokyltchi134@gmail.com

Научный руководитель: Долженко Д.А., преподаватель кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

Настоящая статья посвящена теме изучения китайской иероглифики в аспекте ее идеографической природы, а также социокультурных факторов, влияющих на эволюцию письменности на протяжении всего периода ее существования. В работе анализируется структура иероглифа с целью раскрытия его высокого ассоциативного потенциала, способного повлиять на скорость формирования языковой компетенции.

Ключевые слова: китайский язык, ассоциативная методика, структура иероглифа, идеографичность.

К*итайская* иероглифическая письменность, история развития которой охватывает период более чем в четыре тысячи лет, в современном виде представляет собой продукт различных социокультурных процессов. Многие исторические события и особое мировосприятие носителей языка повлияли на формирование как облика, так и обширного понятийного комплекса языковой единицы.

К вопросу об особенностях структурной единицы китайского письма и ее идеографической природе в своих трудах обращается А.Н. Алексахин («Алфавит китайского языка путунхуа. Буква. Фонема. Звук. Слог: для начинающих и продолжающих изучать китайских язык»), в свою очередь Н.Н. Бехтева в своей статье («Особенности китайской языковой картины мира в аспекте обучения китайскому языку как иностранному») раскрывает роль социокультурных аспектов, повлиявших на формирование «байхуа», системы записи современного разговорного китайского языка. Немаловажным является вклад М.В. Софронова («Китайский язык и китайская письменность: курс лекций»), а также Сюэ Шаолань («Chineasy. Китайский – легко!») в формирование практических рекомендаций и разработку эффективных методик преподавания китайского языка, в особенности его иероглифики, с применением разных форм ассоциативного подхода. Тем не менее, большой объем базы графических знаков, представленный более чем пятьюдесятью тысячами символов со сложной структурой, а также малое количество учебных пособий и разработок на русском языке открывает перспективы для дальнейших исследований.

Актуальность данного исследования заключается в недостаточной систематизации знаний об идеографической природе иероглифа и ее влиянии на эффективность декодирования знака, его запоминания и внедрения в ассоциативные структуры-кластеры. Так как данный

подход к изучению письменности учитывает особенности процесса запоминания, более детальный анализ графической структуры иероглифа способен изменить подход к преподаванию китайского языка, ускорив формирование языковой компетенции.

Цель работы – определить роль идеографической природы иероглифа в процессе его декодирования и запоминания. Основные же задачи: проанализировать структуру иероглифа, выделить исторические события и социокультурные факторы, оказавшие влияние на формирование облика и содержания письменного знака. Основываясь на систематизированных данных, рассмотреть достоинства и недостатки ассоциативного подхода к изучению китайской письменности.

Прообразом современного китайского письменного знака принято считать рисунок на гадательных костях крупного рогатого скота и черепаших панцирях [4, с. 456–460]. Тесная связь с религиозно-ритуальной традицией древности обусловила основное свойство китайского письменного знака – его визуальное сходство с изображаемой реалией. Первая попытка стандартизации графических объектов произошла ввиду необходимости создания глиняных штампов для надписей на бронзовых сосудах. Символы начали вписываться в квадрат, эта черта сохраняется и в современном иероглифе. Знаковым событием для письма Поднебесной был переход сначала на бамбуковые пластины, а затем – на бумагу. Однако, несмотря на сложность копирования объемных текстов, написанных на «вэньянь», классическом китайском письменном языке, что и было основной задачей литераторов на протяжении многих веков, без влияния социокультурного фактора эволюция знака имела бы совершенно иной характер. Именно стремление сделать письменность, владеть которой могли лишь высшие сословия, доступной для всего населения, а вместе с тем популяризировать литературу и науку, стало предпосылкой многоэтапного упрощения иероглифов. Результатом данной реформы является принятие «байхуа» как официальной системы записи современного китайского языка.

Нельзя, тем не менее, отрицать значимость многовекового цензурирования и ограничения мыслиеизложения, которые привели к смене функции иероглифа с выражения идеи на ее сокрытие [2, с. 752]. Многозначность обособленного знака и незнание контекста делают невозможным правильное и целостное восприятие смысла. Именно поэтому анализ структуры иероглифа и его семантики внутри текстового корпуса является важным условием овладения языком, в частности – его письменностью.

Главным отличием иероглифических письменностей от алфавитных является принцип обозначения. Буква как графический знак в наиболее общем понимании соответствует фонемам в устной речи, в свою очередь, иероглиф передает план содержания лингвистических единиц [1, с. 445]. Таким образом, «ханьцзы», китайский иероглиф, может представлять собой идеограмму или же пиктограмму, отражать истинные свойства описываемой реалии или же указывать на нее косвенно. В основе письменного знака лежат черты, не имеющие собственной семантики и произношения, а также графемы, базовые знаки с устойчивым лексическим значением. Преобладающая часть иероглифов состоит из двух или трех простых знаков, большее их число внутри несоставной морфемы встречается редко, нечасты и случаи, в которых отдельная графема может использоваться самостоятельно. Лишь около 10% от всей базы современных иероглифов представляют собой идеограммы в чистой форме, приблизительно 80% приходится на фоноидеограммы, продукт реформы письменности 60-х годов XX века, состоящий из двух элементов: семантический множитель указывает на принадлежность символа к определенному семантическому полю, фонетик – на наиболее вероятное произношение. Примером идеограммы можно считать иероглиф 休 (xiū) «отдых», состоящий из самостоятельных 人 (rén) «человек» и 木 (mù) «дерево». К представителям же класса фоноидеограмм относится, в частности, 妈 (mā)



«мама», графема 女(nǚ) «женщина» в составе указывает на смысловое содержание, а фонетик 马(mǎ) «лошадь» – на произносительную норму. Сопоставляя приведенные примеры, мы делаем вывод, что большее число иероглифов обладает ассоциативным потенциалом не только в аспекте графического изображения, но и фонетических особенностей.

Ассоциативная методика, эффективная при изучении китайской письменности, реализуется с учетом особенностей усвоения новой информации. Запоминание, как процесс памяти, лежащий в основе изучения любой области знаний, представляет собой ввод новых элементов в систему ассоциативных связей. Рассматривая ассоциативные свойства человеческой памяти, мы можем подчеркнуть закономерность, при которой новые знания эффективнее усваиваются, внедряясь в существующую структуру представлений и выстраивая связи с уже известными данными. Стоит учитывать, что картина мира, в том числе языковая, отражает восприятие человеком окружающей действительности под влиянием многих факторов, в том числе особенностей национальной психологии. В связи с этим коннотация идеограмм во многих случаях требует от изучающего дополнительной социокультурной компетенции. Однако среди иероглифов, этимологию графической формы которых можно проследить до прообраза, велико число относительно универсальных символов. Так графема 口(kǒu) «рот» вне восприятия с точки зрения именно китайской традиции, для носителей других языков также будет ассоциироваться именно с широко раскрытым ртом. Существует и метод собственных ассоциаций, примером реализации которого является книга *Chineasy*, в ней автор Сюэ Шаолань приводит примеры собственных иллюстраций, в которые вписаны иероглифы. Из этого следует вывод о том, что форма и значение графических знаков китайской письменности тесно связаны и лежат в основе его идеографичности. Ознакомившись с семантикой отдельных графем, можно относительно точно определить значение нового иероглифа внутри структуры или составить приблизительное представление о единице, вырванной из контекста. Так 言(yán) свидетельствует об отношении иероглифа к ассоциативному полю «речь», а 手(shǒu) «рука» – к полю действий, выполняемых руками. На первых этапах изучения языка разбор иероглифа на составляющие и подробное изучение графем помогает быстрее привыкнуть к сложной структуре письменных знаков, а также подчеркнуть некоторые особенности китайской культуры, сокрытые в специфике создания идеограмм или пиктограмм и их комбинирования. В последующем знание простых составляющих иероглифа позволяет быстро определять семантическое поле, возможное произношение и запоминать письменные знаки намного эффективнее.

Подводя итог, стоит подчеркнуть, что при рассмотрении разных аспектов изучения китайского языка именно иероглифика выделяется в качестве потенциально усложняющего процесс освоения. Исходя из этого, принятие во внимание идеографической природы китайской письменности и высокого потенциала графических языковых единиц к ассоциативному запоминанию способно ускорить процесс формирования языковой компетенции как в аспекте иероглифики, так и фонетики.

Список литературы

- 1. Алексахин А.Н.** Алфавит китайского языка путунхуа. Буква. Фонема. Звук. Слог: для начинающих и продолжающих изучать китайский язык / А.Н. Алексахин. – М.: АСТ: Восток-Запад; Владимир: ВКТ, 2008. – 96 с.
- 2. Бехтева Н.Н.** Особенности китайской языковой картины мира в аспекте обучения китайскому языку как иностранному / Н.Н. Бехтева // Молодой ученый. – 2015. – № 22. – С. 751–753.
- 3. Исаев Ю.Н.** Ассоциативный эксперимент как источник изучения языковой картины мира и как метод когнитивного исследования / Ю.Н. Исаев // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. – 2015. – № 2. – С. 77–83.



4. Софронов М.В. Китайский язык и китайская письменность: курс лекций / М.В. Софронов. – М. : Восток-Запад, 2007. – 638 с.

5. Сюэ Шаолань. Chineasy. Китайский – легко! / Шаолань Сюэ. – М. : МАНН, Иванов и Фербер, 2015. – 192 с.



УДК 811.111'38'42: 821.111

ПОНЯТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНЦЕПТА В ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Дегтярь И.Ю.

магистрант I курса, специальность «Филология.
Зарубежная филология. Английский язык»,
ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педаго-
гический университет»
irina199517@mail.ru

Научный руководитель: Туленинова Л.В., канд. филол. наук, доцент кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В данной статье раскрывается сущность понятия «художественный концепт» в литературно-художественном тексте. Изучение данной темы позволяет приблизиться к пониманию развития и формирования концепта в художественной литературе.

Ключевые слова: концепт, концептология, сознание, этноконцепт.

Узучение понятия «концепт» является актуальным на современном этапе, поскольку концепт – одна из главных категорий когнитивной лингвистики. В настоящее время в языкознании исследуется большое количество концептов. Понятие «концепт» изучается многими учеными. Хотя термин «концепт» считается сформированным в когнитивной лингвистике, суть этого определения меняется в теориях различных исследователей. Так как концепт является мыслительной категорией, это дает ученым возможность ее различной интерпретации.

Впервые термин концепт предложил С.А. Аскольдов-Алексеев в 1928 году. Исследователь считал, что концепт является мысленным образованием, которое заменяет в процессе мышления большое количество предметов, функций мысли, действий одного рода. Он писал, что самая необходимая функция концептов – функция заместительства. По его мнению, концепт может заменять предметы реальности, а также и стороны этих предметов, действий в реальности [1, с. 26].

Е.С. Кубрякова дает следующее определения термина: «Концепт – частица интеллектуальных или психических возможностей человеческого сознания; оперативная смысловая единица ментального лексикона, памяти, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*), а также всей картины мира, воплощенной в психике человека» [2, с. 34].

А. Вежбицкая считает, что концепт – это объект идеального мира, содержащий имя и воссоздающий характерные культурно-обусловленные понятия людей о действительном мире [2, с. 57].

З.Д. Попова, И.А. Стернин понимают понятие «концепт» как всеобъемлющий элемент мысли человека, являющийся «квантом структурированного знания» [3, с. 43]. Они считают, что концепт отображается в языке фразеосочетаниями, лексемами, словосочетаниями, предложениями, текстами и множеством текстов. Исследовав термин «концепт» в языке, можно



определить представление о его содержании в сознании людей, которые говорят на определенном языке.

Важно отметить, что концепт является основной единицей концептологии и лингвокультурологии, он отличается противоречивостью и неоднозначностью своего определения. Примером этого является то, что само понятие «концепт» не является устоявшимся и единственным для описания ментальных образований. Понятие «концепт» употребляется наряду с синонимами «архетип», «гештальт», «культурема», «стереотип», «прототип», «ментефакт», «символ», «логоэпистема».

Р.И. Павиленис считает, что концепт – это информация о том, что человек думает, знает, воображает об объектах; это то содержание, которое определяют когнитивно базисные подсистемы мысли и знания [3, с. 62].

С.Г. Шафиков дает такое определение концепту – это своеобразные кванты знания, которыми человек пользуется в процессе мышления [4, с. 38].

Ю.Е. Прохоров описывает концепт как некоторое понимание некоторого знания (пред-знания) в его обобщенном виде [3, с. 65].

А.П. Бабушкин приводит такое определение концепта – это дискретная содержательная единица коллективного сознания, которая отражает предметы реального или идеального мира и содержится в национальной памяти языковых носителей в вербально обозначенном состоянии [4, с. 53].

В.И. Карасик определяет концепт как ментальное образование, которое представляет собой хранящиеся в памяти человека значимые осознаваемые типизированные отрывки опыта человека [2, с. 39].

По мнению Ю.Е. Прохорова, концепт – это сложившаяся совокупность правил и оценок элементов хаоса картины мира, определенная особенностями деятельности людей данного лингвокультурного сообщества, закрепленная в национальной картине действительности и передаваемая языковыми средствами в их коммуникации [3, с. 85].

Очень часто ученые исследуют концепт синтезированно, объединяя по меньшей мере два из вышеупомянутых признаков в одном определении, они считают концепт многослойной сущностью. Независимо от того, последователем какой точки зрения является тот или иной исследователь, он не выделяет только одно свойство концепта. Основным признаком концепта считается определенное идеальное начало (например, знание, ментальность, информация, психика); т.е. своеобразный энергетический ореол, создающий «мостик» между национальным мировосприятием и национальным языком.

По мнению В.И. Карасика, Н.А. Красавского, М.В. Пименовой, З.Д. Поповой, Г.Г. Слышкина, Ю.С. Степанова и И.А. Стернина, в узком понимании концепт считается феноменом жизненной философии, обыденным аналогом мировоззренческих понятий, которые были установлены в лексике естественных языков, он обеспечивает стабильность и преемственность духовной культуры этноса, т.е. является важнейшей культурно значимой категорией внутреннего мира индивида [5, с. 47].

В широком понимании концепт описывается как наложение ценностных коннотаций на значение слова, т.е. как любое вербализованное содержание, определенное в какой-то мере этнической спецификой.

Целесообразно отметить, что определение концепта применяется и в литературоведческих исследованиях, когда художественный текст является объектом исследования. Исследуя определение «художественный концепт», следует понимать его как индивидуально-авторское психическое образование и как единицу национально-художественной традиции, национально-художественной картины мира.



Понимание концепта как индивидуально-авторского психического образования характерно для лингвостилистических работ, проведенных с точки зрения коммуникативной стилистики и когнитивной поэтики.

Следующий подход, который определяют лингвисты, это понимание художественного концепта как частной реализации концепта культуры. В.Г. Зусман считает, что именно включенность в ассоциативную сеть культуры делает литературный образ концептом [5, с. 58]. Исходя из этого, концепт и художественный образ противопоставляются по сфере бытования – интертекстуальной и интратекстуальной. Данное понимание художественного (литературного) концепта отчасти связано с лингвокультурным подходом в концептологии, однако нужно принять во внимание то, что концепты национальной культуры и одноименные художественные концепты не всегда совпадают по ценностному компоненту и своему содержанию.

Итак, семантика практически любой единицы лексики любого языка может оказаться этноспецифической. Существование в лингвокогнитологии узкого и широкого объяснений концепта обусловлено, вероятно, различным пониманием параметрического объема свойств концепта.

Проанализировав различные определения понятия «концепт», мы определили, что ученые еще не пришли к единому описанию термина. В научном знании существует три главных концепции интерпретации понятия: когнитивная, лингвистическая и культурологическая. Важно отметить, что концепт является очень сложной разнородной структурой. Понятие «концепт» является как конкретным, так и абстрактным, как рациональным, так и эмоциональным, как универсальным, так и этническим, как общенациональным, так и индивидуально-личностным понятием.

В нашем понимании концепт – это такой сложно структурированный феномен, понятийное начало которого, проходя через этнопсихологическую оценку, органично объединяется с лингвокультурной характеристикой. По нашему мнению, концепт является многомерным ментальным образованием, в котором выделяют понятийную, образно-перцептивную и ценностную составляющие.

Список литературы

1. **Аскольдов С.А.** Концепт и слово / С.А. Аскольдов. – М. : Academia, 1997. – 345 с.
2. **Карасик В.И.** Антология концептов / В.И. Карасик, И.А. Стернин. – М. : Гнозис, 2007. – 512 с.
3. **Маслова В.А.** Введение в когнитивную лингвистику / В.А. Маслова. – М. : Наука, 2011. – 296 с.
4. **Попова З.Д.** Очерки по когнитивной лингвистике / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж : «Истоки», 2001. – 191 с.
5. **Приходько А.Н.** Концепты и концептосистемы / А.Н. Приходько. – Днепропетровск : Наука, 2013. – 307 с.

УДК 373.3.091.212

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ

Демченко В.Г.

магистрант II курса, специальность «Английский язык и литература», ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»
clad15971597@gmail.com

Научный руководитель: Туленинова Л.В., канд. филол. наук, доцент кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В данной статье рассматриваются некоторые современные тенденции в английской речи, связанные с социальным статусом. Рассматривается их возможное влияние друг на друга в будущем.

Ключевые слова: тенденция, социальный статус, социальная роль, гендерная дифференциация речи.

В современном мире речь пронизывает все аспекты жизни людей, которая постоянно изменяется, но, несмотря на это, в речи человека присутствуют тенденции, которые можно назвать относительно постоянными на определенном промежутке времени. Тенденции в английском речи изучались в прошлом такими учеными, как М.В. Пименова, Т.В. Ларина и др., но и в настоящий момент актуальность их изучения не уменьшилась, так как речь не является чем-то стабильным, а значит, тенденции склонны появляться и исчезать с течением времени. Целью данной статьи является показать особенности определенных современных тенденций в английском языке, а также их возможное влияние друг на друга в будущем.

К относительно новым тенденциям можно отнести изменение отношения к использованию нецензурных, бранных слов и выражений. В последнее время использование таких слов в речи не может сразу говорить о том, что человек обладает низким социальным статусом или он необразованный. В прошлом использование нецензурных слов и выражений было под запретом, так как это считалось признаком низкого социального статуса, а значит, и признаком необразованности.

На сегодняшний день существует тенденция, которая показывает, что количество используемых нецензурных, бранных слов и выражений увеличивается среди женского населения. Пока что не выявлена зависимость этой тенденции ни от социального статуса, ни от уровня образованности человека. Стоит отметить то, что чаще всего она проявляется в оценках кого-либо или чего-либо:

«For God's sake, Mr. Bert. Must you be so damned understanding?»

«Sheila, darling, what a lovely surprise. I thought you'd be stuck on the Cape for the whole bloody month» [2, с. 206].

Выражение «damned understanding» эквивалентно русскому слову «тугодум», но в английском варианте из-за нецензурного слова «damned» это выражение обретает повышенную негативную окраску. Выражение «bloody month» переводится как «чертов месяц».

Американцы, англичане и ирландцы стали использовать нецензурную лексику чаще и свободнее, особенно если это касается неформального, то есть дружеского общения. Использование такой лексики не только не запрещено, а даже приветствуется в дружеской обстановке. Это связано с тем, что использование такой лексики подчеркивает дружеские взаимоотношения, которые часто не связаны ни с социальным статусом, ни с полом, ни с возрастом. Данное «подчеркивание» дружеских взаимоотношений связано с тем, что, употребляя нецензурную лексику, человек приравнивает свой социальный статус к статусу собеседника, что помогает минимизировать различия в их социальных статусах, которые все же могут быть помехой даже в дружеском общении [1, с. 63–64].

Другая тенденция, которая зародилась недавно вследствие значительных и постепенных перемен в обществе людей, – это тенденция к нивелированию различий в речи мужчин и женщин. Мужчины и женщины живут в одном и том же мире, но каждый из них наделяется определенными социальными ролями, что предполагает определенные модели поведения, которые различаются между собой. Язык не может существовать отдельно от социального фактора, так как все наше общество построено и существует благодаря языку. Социальные роли мужчин и женщин в современном мире меняются, а значит, и гендерные различия в речи тоже меняются. Это происходит потому, что мужчины и женщины стали общаться между собой намного больше, что определенно влияет на речь обоих полов. Это влияние выражается в том, что каждая из сторон ненамеренно перенимает определенные особенности речи другого пола, что в будущем может привести к полному либо практически к полному исчезновению гендерной дифференциации речи [3, с. 79–80].

Первая тенденция, связанная с увеличением частоты использования нецензурных, бранных слов и выражений среди женского населения, может постепенно исчезнуть либо начать охватывать и мужское население, так как вторая тенденция указывает на то, что различия в речи между мужчинами и женщинами уменьшаются.

В речи существуют множество тенденций, которые могут существовать от нескольких месяцев до десятилетий и более, но не существует таких тенденций, которые можно назвать постоянными. Все тенденции со временем ослабевают, из-за чего они могут исчезнуть, измениться либо слиться с другой в одну общую.

Список литературы

- 1. Ларина Т.В.** Категория вежливости и стиль коммуникации / Т.В. Ларина. – М. : Рукописные памятники Древней Руси, 2009. – 516 с.
- 2. Пименова М.В.** Язык и ментальность / М.В. Пименова. – СПб. : СПбГУ, 2010. – 696 с.
- 3. Peter Trudgill Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society / Trudgill Peter.** – М. : Penguin Books Ltd., 2000. – 240 p.

УДК 811.161.1'367.622'373.2

ПОНЯТИЕ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ И ИХ ОСНОВНЫЕ КЛАССИФИКАЦИИ

Джеман М.Н.

студентка 4 курса, специальность «Японский и английский язык и литература», ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»
mariadzeman137@gmail.com

Научный руководитель: Ли Е.С., преподаватель кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В данной статье раскрывается сущность понятия «ономастика», рассматриваются определения имен собственных и нарицательных. Конкретизируются функции имен собственных при создании произведения, а также уточняются основные классификации омонимов.

Ключевые слова: классификация, ономастика, имя собственное, имя нарицательное.

Во время создания художественного произведения большое влияние оказывают имена собственные. Писатель вкладывает особый смысл в имена персонажей, названия городов и даже стран в своих работах для передачи быта, исторических особенностей эпохи, основания особой атмосферы, которую автор желает донести до читателя.

В языкознании выделяется особый раздел – ономастика (греч. *onomastike* – искусство давать имена, *onomasticos* – относящийся к имени), который занимается изучением имен собственных и представляет огромную важность благодаря специфическим закономерностям их передачи и сохранения. Данная наука исследует одну из категорий имен существительных.

Имена существительные разделяются на собственные и нарицательные. Наричательные имена собственные – это разряд существительных, которые служат для обобщения наименования ряда однотипных, однородных явлений и предметов. Наглядными примерами могут быть такие слова, как: радость, школа, снег, окно, замок. Для подавляющего числа имен нарицательных свойственно изменения по числам: сын – сыновья, нога – ноги. Однако присутствуют имена нарицательные, которые могут употребляться только в форме единственного (пламя, темнота) либо же множественного числа (грабли, шорты, каникулы, очки).

Собственные имена существительные – это слова, называющие единичные предметы, выделенные на фоне однородных. Например, в словосочетании «Куликовская битва» слово «битва» выступает именем нарицательным, так как содержит обобщенную информацию, применимую к разным сражениям, «Куликовская» же представляет собой имя собственное, так как указывает на конкретное историческое событие [1, с. 115, 124, 130].

Имена собственные всегда на письме начинаются с заглавной буквы, что является графическим способом выделения уникальных названий: Тихий океан, Черное море, Эйфелева башня, река Нил.



Оптимальное структурирование имен собственных предложила А.В. Суперанская, которая в своей работе «Общая теория имени собственного» приводит несколько классификаций имен собственных, сгруппированных по различным признакам. Лингвист разделила имена собственные на:

- антропонимы, которые обозначают имена людей;
- топонимы, описывающие географические названия (существуют также подгруппы внутри топонимов: оронимы, называющие горы, пики, долины; спелеонимы – гроты, пещеры, колодцы; гидронимы – озера, моря, океаны, водохранилища, реки; дримонимы – леса, рощи; ойконимы – названия населенных пунктов; урбанонимы – названия улиц, площадей, всех внутригородских объектов);
- хрононимы – собственные имена отрезков времени (например, Петровская эпоха, 明治時代 (meiji jidai) – эпоха Мэйдзи);
- анемонимы – собственные имена стихийных бедствий (ураган Катрина, тайфун Хайсэн (ハイセン – haisen);
- теонимы, обозначающие имена божеств (Посейдон, Венера, Юпитер, Амаэрасу, Идзанами, Идзанаги).

К собственным именам существительным принадлежат следующие группы слов:

- названия журналов, газет, книг («Война и мир», «Вестник», 読売新聞 (yomiuri shinbun – газета Емиури);
- имена, фамилии, отчества, псевдонимы, прозвища людей (Мирошниченко Елизавета Викторовна, Николай Васильевич Гоголь, Ричард Львиное Сердце);
- клички животных (Цитрус, Пантюша, Кнопочка, 久美子 (kumiko – Малыш), 砂糖 (sato – Сахарок), 雪 (yuki – Снежок);
- названия астрономических и географических объектов (Меркурий, река Волга, 富士山 (fujiyama – гора Фудзи), 千曲川 (shinano – река Синано);
- названия исторических событий (Бородиновская битва);
- названия праздников и торжеств (お花見 (ohanami) – праздник любования сакурой, День Благодарения, 9 мая, День защиты детей, クリスマス (kurisumasu – Рождество);
- названия федераций, государств, городов, поселков (поселок Юрьевка, город Алчевск, Украина, Российская Федерация, 日本 (nihon – Япония), 東京 (toukyo – Токио), 京都 (kyouto – Киото);
- названия корпораций, компаний, ресторанов, кафетериев, магазинов (кафе «Юность», супермаркет «Матрешка», кондитерская «Хлебное место», 弁天 (benten – ресторан «Бэнтэн») [5, с. 594–597].

Существует случаи, когда имя собственное модифицируется в имя нарицательное. Например, в греческой мифологии описывается юноша по имени Нарцисс, который был настолько влюблен в себя, что не замечал никого вокруг. В повседневной жизни мы называем «нарциссами» эгоистичных людей, которые заботятся исключительно о себе [4, с. 178–183].

В художественной литературе имена собственные выполняют различные функции, самыми важными из которых являются:

1. Номинативная (назывная) – имя персонажа, которым наделил его писатель. В художественной литературе большое внимание уделяется социально знаковой функции имен, отчеств, фамилий, которые присоединяются к антопонимам титулов (барон, граф, князь, 天皇 – tenno император).

Например, в России XVIII века девочек из крестьянских семей часто авторы называли Феодосьями, Феклами, Маврами. Барышни из дворянских семей не могли получить подобные имена, для них были свойственны следующие: Ольга, Александра, Екатерина, Елизавета [3, с. 7–17].



2. Характерологическая функция подчеркивает уникальные свойства личности. Ранее подобная задача выполнялась с помощью прозвища, которое в дальнейшем трансформировалось в фамилию. Например, если для человека свойственна повышенная эмоциональность, то его могут называть Плаксой. Автор может трансформировать это прозвище в фамилию Плаксин, чтоб обратить внимание читателей на эту черту характера.

При создании японских анимационных сериалов автор часто вкладывает символическое значение в имя персонажа. Вложенный смысл отображает характер героя, либо же уникальную особенность. Например, в аниме «Баскетбол Куроко» большое число имен связано с различными цветами, которые несут информацию об их способностях и линии поведения.

В имени Ацуши Мурасакибара вложено название фиолетового цвета: 紫 (murasaki – фиолетовый), что символизирует высокое социальное положение, а также загадность.

3. Модификационная функция. В ходе развития сюжета социальное положение главных и второстепенных героев может меняться, что отображается на их именах, либо же титулах. Существуют случаи, когда писатель даже меняет фамилию персонажа.

Примером этого может служить пьеса А.Н. Островского «Без вины виноватые», где главная героиня после драматических происшествий в своей жизни была переименована из Любови Ивановны Отрадиной в Елену Ивановну Кручинину. Обе фамилии содержат смысловую нагрузку, которая указывает на изменения в судьбе женщины. После расставания с близким для нее человеком изменилось и имя Любовь на Елену [2, с. 50–69].

4. Указательная функция. В разные промежутки времени писатели придерживались различных литературных направлений, которым были свойственны уникальные особенности, что также касалось имен персонажей.

Например, представители классицизма в России часто использовали в своих произведениях античные (либо же псевдоантичные) имена: Критон, Тирсис. Также в сатире широко употреблялись фамилии с русскими корнями: Пустяков, Глупов. В эпоху же сентиментализма писатели не давали своим персонажам грубые имена.

Имена собственные создаются писателем, учитывая характер персонажа, его положение в обществе, уникальные особенности и эпоху, в которой живет герой. Все эти факторы крайне важны для работы над реалистичностью произведения и его восприятия читателями.

Омонимы выступают у каждого писателя как средство изобразительности и выразительности, яркая примета стиля. Степень насыщенности художественного текста и всего творчества писателя именами собственными может быть самой различной: от нуля до нескольких тысяч единиц.

При создании произведения автор использует различные подвиды имен собственных, но они объединены по принципам уместности и гармоничности, учитывая отличительные особенности описываемой эпохи.

Список литературы

1. **Горбаневский М.В.** В мире имен и названий. Изд. 2-е / М.В. Горбаневский. – М., 1987. – С. 115–130.
2. **Островский А.Н.** Полное собрание сочинений: в 12-ти т. Т. 5.; Т. 10 / под общ. ред. Г.И. Владыкина и др. – М. : Искусство, 1973–1980.
3. **Суперанская А.В.** Языковые и внеязыковые ассоциации собственных имён // Антропонимика: Сб. науч. тр. – М., 1970. – С. 7–17.
4. **Хоконов М.А.** Мифологическое сознание как объект философско-культурологического исследования (историографический аспект) / М.А. Хоконов // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Филология и искусствоведение. – Майкоп. – 2013. – Вып. 2 (118). – С. 178–183.
5. **Ширяева С.Н.** Категория рода имени существительного / С.Н. Ширяева // Молодой ученый. – 2017. – №7. – С. 594–597.



УДК 81'373.612.2'42

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА В АКАДЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Ивасенко А.В.

магистрант II курса, специальность «Зарубежная филология. Английский язык», ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»
ivasenko67@mail.ru

Научный руководитель: Туленинова Л.В., канд. филол. наук, доцент кафедры английской и восточной филологии филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В статье рассматриваются специфика и особенности концептуальной метафоры в англоязычном академическом дискурсе.

Ключевые слова: концептуальная метафора, академический дискурс.

Академический дискурс – это сфера коммуникации, связанная с получением и передачей научного знания. Академический дискурс неоднороден: он включает в себя ситуации научной и образовательной коммуникации. Примерами письменного академического дискурса являются учебники, диссертации, дипломные работы, презентации, исследовательские статьи и лекции. В устной же форме существуют лекции, речи на конференциях и при защите научных работ, общении преподавателей и учащихся [3, с. 1].

В рамках традиционного взгляда на науку как на нейтральную и объективную деятельность метафора рассматривается в лучшем случае как неуместное явление, а в худшем – как несущее вред. Т. Гоббс, например, в своем трактате «Левиафан» утверждал, что метафоры вводят читателя в заблуждение и поэтому должны быть исключены из «всех тщательных поисков истины» [1, с. 146]. Другой выдающийся философ Дж. Локк писал, что метафоры «нужны только для того, чтобы внушать ложные идеи, возбуждать страсти и тем самым вводить в заблуждение суждения» [2, с. 342]. Однако и Т. Гоббс, и Дж. Локк доказывали противоположное своим суждениям о метафоре в своих же научных работах. Оба в своих философских трактатах широко использовали метафоры. Например, стоит отметить метафору Гоббса «ГОСУДАРСТВО – ЭТО ЛЕВИАФАН», и метафоры Локка – «РАЗУМ – ЭТО ЧИСТЫЙ ЛИСТ» и «РАЗУМ – ЭТО ПУСТОЙ ШКАФ» [1, с. 7; 2, с. 257; 2, с. 270]. В то же время, как ни странно, сами исследователи метафор не всегда задумываются над метафорами, которые они используют в своих собственных теориях. Например, термины основоположников теории концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона «область источника» и «область цели» являются метафорическими, поскольку основное значение слова «источник» связано с начальной точкой потока воды, а «цель» обозначает объект, который стремятся поразить в бою или спорте. Однако в работе «Метафоры, которыми мы живем», где эти термины были представлены, их метафорическая основа не обсуждается авторами. Так или иначе, взгляды на метафору вышеупомянутых философов постепенно уступили осознанию научным сообществом того, что использование метафор в науке является одновременно повсеместным и очень важным.

Наиболее распространенные в академическом дискурсе концептуальные метафоры популярны и в средствах массовой информации, что говорит о вездесущности этих метафор в



научной терминологии. Такие фразы, как «большой взрыв», «парниковый эффект», «черные дыры» или «генетический код», – это метафоры, которые используются для описания соответствующих научных явлений. Также распространена концептуализация электричества с помощью понятий волн, атома – миниатюрной солнечной системы, сердца – насоса.

Возникшие в XX в. теории метафоры, и особенно теория концептуальной метафоры, объясняют, почему взгляд Т. Гоббса на метафору был ошибочным. Теория концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона утверждает, что природа человеческого познания метафорична, и что все знания возникают в результате воплощенного физического и социального опыта [6, с. 16]. Пытаясь разобраться в абстрактных, нематериальных или же материальных, но физически недоступных явлениях, мы пользуемся воплощенным опытом и ориентируемся, как нам кажется, на похожие явления из «реального» мира, с которыми мы уже взаимодействовали физически и социально. Ученые обычно имеют дело с явлениями, которые не просто сложны для понимания, но также часто недоступны для органов чувств. Их задача состоит в том, чтобы понять и объяснить эти явления и убедить других в том, что их понимание и объяснения верны. Если метафора позволяет нам думать и говорить о сложных, абстрактных, недоступных, мало исследованных областях опыта с точки зрения более простых, конкретных, доступных и хорошо исследованных областей опыта, то для ученых это важный инструмент. Кроме того, как и метафоры в целом, метафоры, используемые в академическом дискурсе, обрамляют рассматриваемые явления определенным образом, выдвигая на первый план одни аспекты понятия и отодвигая на задний план другие. Это может существенно повлиять на понимание конкретных явлений.

В то время как на сегодняшний день широко признано, что метафора играет важную роль в науке, не существует единого мнения о том, какова в точности эта роль. С одной стороны, можно с уверенностью утверждать то, что метафора способствует научным открытиям и научной коммуникации, но в конечном итоге при конструировании теорий, а также описании и объяснении абстрактных и материальных явлений можно обойтись и без концептуальных метафор [5, с. 12]. С другой стороны, существует мнение, что метафоры играют важную роль и являются поистине незаменимым инструментом речи в научных теориях, какими мы их знаем, которые никогда (или никогда полностью) не будут заменены на более продвинутые, абсолютно лишённые метафор теории и описания явлений [5, с. 26]. В любом случае общепризнано то, что метафоры играют решающую роль в разработке теорий, а также в представлении аргументов в самых разных научных дисциплинах.

Р. Бойд провел важное различие между «иллюстрирующими», или «педагогическими», метафорами, и теми, которые принимают непосредственное участие в конструировании теорий. Он утверждал, что педагогические метафоры играют роль в преподавании и объяснении теорий, которые уже допускают вполне адекватные неметафорические (или, во всяком случае, менее метафорические) формулировки. Это, например, червоточины в общей теории относительности, атомы как миниатюрные солнечные системы, описание пространственной локализации связанных электронов в качестве электронного облака [5, с. 37].

По словам Р. Бойда, эти метафоры могут играть важную роль в изложении теории, но их основная характеристика состоит в том, что они не являются обязательным условием для самого ее существования, поскольку у ученых существуют и неметафорические способы описания и ссылки на те или иные явления.

В то же время метафоры определяются как конструирующие теорию, если они играют ключевую роль в развитии и формулировании теорий в относительно зрелых науках [5, с. 46]. Примерами данного типа являются концептуальные метафоры, которые составляют, по крайней мере, на какое-то время, незаменимую часть лингвистического аппарата научной теории.



Таким метафорам в рамках подобной теории просто не существует неметафорической альтернативы. Такие метафоры составляют теоретическую основу научного исследования [5, с. 50].

Таким образом, Р. Бойд классифицирует академические метафоры по характеру терминологии научной теории. Конструирующие метафоры становятся терминами для обозначения явлений, для которых у ученых нет альтернативных неметафорических терминов. Использование метафор для формирования новой научной терминологии Р. Бойд называет «катахрезой» [5, с. 52].

В качестве примера конструирующей метафоры Р. Бойд приводит использование метафор компьютера в когнитивной психологии. Например, такие выражения, как «обработка информации» и «процедуры поиска информации», обычно используются психологами для обозначения когнитивных явлений, для которых не существует альтернативной терминологии. Это, по мнению Р. Бойда, предполагает, что такие метафоры, как «ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ ЧЕЛОВЕКА – ЭТО ОБРАБОТКА ИНФОРМАЦИИ», выполняют основополагающую роль и конструируют теорию когнитивной психологии, по крайней мере, на нынешнем этапе развития этой дисциплины [5, с. 55].

Использование в исследовании познавательных процессов человека метафор, возникших из понятия компьютера в качестве области источника метафорической проекции, привело к важным достижениям в когнитивной психологии. Однако в то же время эти метафоры подверглись критике за то, что они, как и все прочие, выделяют одни аспекты области цели, подавляя при этом другие. В частности, концептуализация человеческого мозга в качестве компьютера направляет внимание аудитории на определенные когнитивные процессы (например, способность понимать и запоминать информацию), между тем, игнорируя те аспекты, которые влияют на когнитивные процессы, но не поддаются концептуализации с помощью понятия компьютера в качестве области источника, например, телесный опыт, эмоции, цели, социальные отношения, понимание контекст и т.д. [6, с. 98]. В своей критике метафор компьютера Дж. Лакофф и М. Джонсон, в частности, подчеркивают, что ученые должны лучше осознавать ограничения метафор, которые они используют [6, с. 75].

При всех недостатках концептуальные метафоры являются незаменимым инструментом, как для ученых, так и для преподавателей. В академическом дискурсе не существует идеальных метафор, и несоответствия между исходным и целевым значениями неизбежны. Однако некоторые метафоры могут быть более ограничивающими, когда дело доходит до концептуализации сложных научных проблем. Тесное сотрудничество между учеными в области естественных, социальных и гуманитарных наук может способствовать возникновению новых метафор, которые лучше соответствуют целям научного сообщества. Кроме того, было бы полезным уделять больше внимания помощи учащимся в развитии навыков дискурсивного анализа для выявления академических метафор, оценки их сильных и слабых сторон в концептуализации научного знания. Усилия педагогов по обучению анализу научных метафор могут помочь учащимся лучше понимать научные концепции.

Список литературы

- 1. Гоббс Т.** Левиафан, или Материя, форма и власть государства церковного и гражданского / Т. Гоббс // Гоббс Т. Сочинения: в 2-х т. / пер. с лат. и англ. Н.А. Фёдорова и А. Гутермана / под общ. ред. В.В. Соколова. – М. : Мысль, 2011. – С. 7–146.
- 3. Локк Дж.** Сочинения в 3 томах / Дж. Локк // Философское наследие. – М.: Мысль, 2015. – С. 257–342.
- 4. Шилихина К.М.** Ирония в академическом дискурсе / К.М. Шилихина // Филология. Журналистика. – Воронеж : Вестник ВГУ, 2013. – С. 1.
- 5. Boyd R.** Metaphor and Theory Change / R. Boyd // Metaphor and Thought. – Cambridge : Cambridge University Press, 2012. – P. 12–55.
- 6. Lakoff G., Johnson M.** Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought New / G. Lakoff, M. Johnson. – NewYork : Basic Books, 2019. – P. 16–98.



УДК 811. 521' 276.3-053.6

ХАРАКТЕРИСТИКА ЯПОНСКОГО МОЛОДЕЖНОГО ЖАРГОНА ПО СОЦИАЛЬНОЙ ОТНЕСЁННОСТИ И ПО УПОТРЕБИТЕЛЬНОСТИ

Карасёва А.В.

бакалавр IV курса, специальность «Японский и английский языки и литература» ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»
alinaakaraseva@gmail.com

Научный руководитель: Ли Е.С., преподаватель кафедры английской и восточной филологии филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В данной статье раскрывается определение молодежного сленга в японском языке. Рассматриваются основные классификации японского молодежного жаргона, его отличительные черты.

Ключевые слова: *возрастная категория, общенациональный язык, молодежный жаргон, классификация, лексическая единица.*

Жаргон (франц. jargon) – разновидность речи, используемой преимущественно в устном общении отдельной относительно устойчивой социальной группой, объединяющей людей по признаку профессии (жаргон программистов), положения в обществе (жаргон русского дворянства в XIX в.), интересов или возраста [2, с. 62].

Главным критерием, объединяющим носителей молодежного жаргона, является возраст, то есть это и школьники, и студенты, и молодые служащие, преимущественно проживающие в городской среде.

По мнению многих лингвистов, жаргон является в первую очередь совокупностью специфических лексических средств, а фонетическая и грамматическая составляющие данного социолекта не являются оригинальными. Например, морфология «вакамоного» – определение для языка молодежи в японской лингвистике – характеризуется использованием стяженных форм глаголов, а в сфере синтаксиса часто можно наблюдать эллипсис членов предложения, инверсию и т.п., однако эти черты присущи японскому разговорному языку в целом [1, с. 24].

Само по себе понятие «молодежный язык» не ограничивается стилистически сниженной и эмоционально окрашенной «молодежной» лексикой или специфическими выражениями и словосочетаниями, которые невозможно найти в словарях стандартного японского языка. В общем, «вакамоного» как обособленный стиль выделяется при взаимодействии различных языковых уровней. Например, говоря об интонационно-звуковых средствах, стоит отметить такое явление, как ブリッ子発音[бурико-хацун] – «произношение девушек – «бурико» – активных молодых девушек-студенток, притворяющихся «паиньками», но на самом деле весьма искусственных в жизни. Особенность их произношения заключается в том, что слог «си», который в стандартном языке произносится как [si], они произносят как [si], звук [a] – как звук [æ] в фонетике английского языка. Например, слово 「アタシ」 – [атаси] «я» будет звучать как 「エアテアスイ」 [ætæsi] [1, с. 32].

Также в «молодежном языке» важную роль играет система экстралингвистических средств, которые служат для указания на принадлежность носителя к какой-либо социальной группе. К таким невербальным средствам относятся элементы одежды, манера поведения, жесты и т.п. Таким образом, японские студентки, говоря слово 「サヨナラ」 [саёнара] – «До свидания», подносят руку к груди и слегка помахивают ею на прощание, а при произнесении слова 「ヒサシブリー」 [хисасибури:] – «Давно не виделись» вытягивают руку вперед ладонью к собеседнику и постепенно опускают ее вниз [1, с. 34].

Таким образом, под термином «молодежный жаргон» понимается совокупность лексических, грамматических и графических явлений, характерных для «молодежного языка».

Выделяют несколько классификаций молодежного жаргона:

- 1) по социальной отнесенности;
- 2) по употребительности [3, с. 143].

По первому признаку язык молодежи можно разделить на три основные группы:

1) язык учащейся молодежи (от учеников средней школы до студентов университетов); сюда входят не только профессионализмы – лексика, связанная с учебным процессом, но и общебытовые слова, например: キック[кикку] – образовано от kick при помощи приема 言い替え[иикаэ], то есть с помощью замены японского слова или части слова заимствованным компонентом из английского языка от японского слова 蹴る [кэру] «отказываться», например, «отказаться от баллов, полученных за прослушанный курс лекций»; 学食[гакусё] – данная лексическая единица образована путем усечения сцепления стандартного языка 学生食堂 [гакусэй-сёкудо:], что в переводе означает «студенческая столовая» [3, с. 145].

2) язык молодых женщин-служащих, который представляет собой набор специфических лексических единиц, не присущих языку учащейся молодежи; сюда входит не только производственная лексика, но и общебытовой словарь: 社政婦 [сясэйфу] – данное слово было образовано посредством приема подражания от 家政婦 [касэйфу] «домработница»: корень 家 [ка], что в переводе «дом», был заменен на корень 社 [ся] «фирма», данное слово означает сотрудницу фирмы, которую постоянно отправляют за сигаретами, просят приготовить кофе и т.п.; 荷長 [катё:], – данная лексическая единица образована путем замены иероглифа 課 [ка] «отдел» в слове 課長[катё:] «начальник отдела» на иероглиф 荷 с аналогичным чтением, однако с отличным значением – «груз», то есть здесь имеется в виду начальник отдела, плохо справляющийся со своими обязанностями и являющийся «обузой» [3, с. 150].

Узконаправленная, или специализированная, лексика, например, студенческая, отражающая учебный процесс, или молодых женщин-служащих, связанная с работой в какой-либо компании, не имеет перспектив выйти за пределы жаргонного употребления, однако слова, которые обозначают различные бытовые предметы, связанные с развлечениями и т.п., с течением времени могут войти в широкий обиход и стать частью стандартного языка.

3) язык работающих молодых мужчин считается разновидностью вакамоного, однако он мало распространен [3, с. 156].

В целом молодежный жаргон отличается своей «открытостью» и характеризуется гибкостью, подвижностью и неустойчивостью лексического состава. В некоторых случаях даже спустя несколько месяцев после своего появления та или иная новообразованная единица начинает восприниматься носителями молодежного жаргона как устаревшая и покидает активный обиход употребления в речи. Язык молодежи эволюционирует и развивается, так как каждое поколение употребляет новые слова, создает новые средства выражения, но в то же время некоторые лексические единицы могут использоваться в обиходе благодаря предыдущим поколениям [1, с. 67].



Как было упомянуто выше, существует две основных классификации молодежного жаргона, вторая из которых – классификация по употребительности. Наиболее подробная подобная классификация принадлежит японскому лингвисту Иноуэ Фумио. В ее основу данный исследователь положил два критерия: используют ли создатели новых слов эти лексические единицы после перехода в другую возрастную категорию и употребляются ли эти единицы последующими поколениями молодежи [4, с. 178]. На основе указанных критериев выделяются четыре группы:

1. 一時流行語 [итидзи-рю:ко:го] – «временные модные слова» – слова, которые употребляются определенным поколением молодежи, но выходят из употребления при переходе носителей в другую возрастную категорию и не используются последующими поколениями молодых людей. Например, к данной группе относятся такие слова, как おやしギャル [оядзи-гяру] – «девушка с манерами мужчины средних лет». Распространение подобных лексических единиц может быть спровоцировано появлением каких-либо недолговечных реалий: VAN «сеть связи с добавленной стоимостью». Также сюда относятся так называемые 野菜語 [ясайго] «овощные слова», которые были широко распространены во второй половине 1970-х годов, т.е. слова, в стандартном языке обозначающие овощи, но имеющие другие значения в молодежном языке, например: ピーマン [пи:ман] «болгарский перец» в значении «несодержательный», например, «несодержательная лекция» или キューリ [кю:ри] «огурец» – «длинный» и т.п. [4, с. 180-182].

Исходя из приведенных выше примеров, можно сделать вывод о том, что подобные «переименования» оказываются довольно условными, т.е., используя в речи такие единицы для создания яркого образа, говорящий отталкивается не от исходного значения лексем-названий овощей, а наоборот, от формы данного слова.

2. コーホート語 [ко:хо:того] – «слова когорты» – лексические единицы, которые не прекращают употреблять в речи при переходе в другую возрастную категорию, но последующие поколения молодежи не используют их. Чаще всего «слова когорты» оказываются связанными с именами героев комиксов манга, названиями и именами ведущих телевизионных передач, пользующихся популярностью среди представителей данного поколения [4, с. 186].

3. 若者世代語 [вакамоно-сэдайго] – «слова определенного поколения молодежи» – лексика, которая выходит из употребления у данной группы студентов при переходе в другую возрастную категорию, но продолжает входить в лексикон последующих поколений студентов этого же университета, например: ガッキー [гакки:] – «студенческая столовая» – данная лексическая единица была образована способом сокращения от единицы общенационального языка 学生食堂 [гакусэй-сёкудо:] – «студенческая столовая» и добавления заимствованного из английского языка аффикса -ее; т.е. происходит смена поколений внутри достаточно узкого речевого коллектива. Более того, чем меньше возраст студента, тем больше жаргонизмов он употребляет в своей речи, тем самым ученики младших курсов акцентируют на своей принадлежности к данной социально-возрастной группе, а чем старше – тем меньше, так как люди, учащиеся на старших курсах, подвергаются некоторой переоценке ценностей, которая связана с переходом в другую возрастную и социальную категорию в ближайшем будущем [4, с. 188–191].

4. 言語変化 [гэнго-хэнка] (букв. «изменения языка») – «слова с измененной формой» – лексические единицы, которые применяются в речи последующими поколениями молодежи, но и не выходят из обихода создавшего их поколения после перехода в другую возрастную группу. Данная группа слов отличается тем, что ее лексические единицы появляются в речи молодых людей какого-либо района Японии, затем получают среди молодежи по всей Японии, а иногда получают признание и проникают в общенародный язык [4, с. 192]. Так, например,



стали частью общенационального языка такие единицы, как: ワープロ [ва:пуро] «электронная печатная машинка» и ポケベル [покебэру] – «пейджер» [4, с. 193].

Молодежный язык 90-х годов отличался так называемыми «новыми вежливыми формами», например, «полувопрос» (半疑問 [хангимон]) – вопросительная интонация, с которой произносятся некоторые слова внутри предложения: 「大阪? から東京まで新幹線? で行きます。」 [О:сака?-кара Токё:-мадэ Синкансэн?-дэ икимасу] – «Из Осаки (?) в Токио на «Синкансэн» (?) поеду» [1, с. 66]. «Новые вежливые формы» к концу 90-х годов стали крайне популярными и употреблялись не только молодежью по всей Японии, но и представителями старшего поколения.

Таким образом, молодежный язык в целом можно охарактеризовать как стилистически сниженную лексику с яркой эмоционально-экспрессивной окраской. В молодежной жаргонной лексике безостановочно происходят изменения, одни слова задерживаются в речи носителей на более долгий срок, другие – на более короткий. Основными чертами, свойственными молодежному жаргону, являются: неоднородность с точки зрения социальной принадлежности, эволюция с течением времени, то есть лексика, употребляемая молодежью, может использоваться определенным поколением, но выходить из обихода представителей данного поколения при переходе в другую возрастную категорию или не употребляться последующими поколениями молодежи и т.д.

Список литературы

- 1. Благовещенская О.В.** Язык молодежи Японии: дис ... канд. филол. наук: 10.02.22 / Благовещенская Ольга Вячеславовна. – М. : Всероссийский банк диссертаций, 2007 – С. 24–67.
- 2. Борисова Е.Г.** Современный молодежный жаргон / Е.Г. Борисова. – М. : Русская речь, 1980. – С. 62.
- 3. Ёнэкава А.** Изучение молодежного языка / Акихико Ёнэкава // Токио : Марудзэн райбу-рари, 1996. – С. 143–156.
- 4. Иноуэ Ф.** Новые горизонты диалектологии / Фумио Иноуэ. – Токио : Мэйдзи сёин, 1994. – С. 178–193.

УДК 8398.22(520)

ЯВЛЕНИЕ ЁКАЙ В СОВРЕМЕННОМ ЯПОНСКОМ МИРОВОЗЗРЕНИИ

Ковкина Д.С.

студентка IV курса, специальность «Японский и английский язык и литература», ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»
diana.kovkina0908@yandex.ru

Научный руководитель: Ли Е.С., преподаватель кафедры английской и восточной филологии филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В данной статье рассматривается процесс изменения представлений японцев о монстрах. Раскрывается понятие «ёкай» и рассматриваются тенденции развития данного феномена в современной Японии.

Ключевые слова: феномен ёкай, виды ёкай, японский фольклор, жанр хоррор, эволюция.

На протяжении всей истории человечества представители любой народности олицетворяли необъяснимые явления с монстрами и духами. Япония не является исключением, поскольку сверхъестественные феномены и существа всегда оставались частью воображения данного народа, именно поэтому японская культура выделяется среди остальных своими самобытными верованиями и уникальной мифологией.

Представление японцев о сверхъестественном неразрывно связано с явлением ёкай. Известный антрополог и исследователь Комацу Кадзухико определяет его как «трансцендентные явления или существования, связанные со страхом» [1, с. 31]. В широком смысле феномен мистического в Японии принято обозначать «ёкай» (妖怪) – обобщающий термин, который на русский язык переводится как духи, гоблины, фантомы, феи, оборотни, демоны, монстры, фантастические существа.

После того, как японцы стали очевидцами мгновенного разрушения одних из самых влиятельных городов страны Хиросимы и Нагасаки, боязнь, что неконтролируемые технологии разрушения окажутся в руках врагов, стала центральной темой жанра хоррор и оказала огромное влияние на работы писателей и режиссеров XX века. Следовательно, ёкай стали использовать в медиа для пропаганды мира и изображения всех ужасов войны, чтобы не допустить ее повторения.

Здесь стоит упомянуть фольклориста и известного японского иллюстратора манга – Мидзуки Сигеру (1922–2015). В своем творчестве он подробно описал традиционных сверхъестественных существ японской мифологии. Самой популярной серией манги, написанной Мидзуки, является «Китаро с кладбища», в которой рассказывается о приключениях одноглазого призрачного мальчика и его мертвого отца, переродившегося в виде говорящего глаза. Вместе со своими друзьями-ёкай Китаро сражается со всяческими монстрами и демонами из японского и западного фольклора. Например, в одной из серий главный герой выступает против Дракулы, Мумии и Франкенштейна в битве за Вьетнам.



В данном произведении присутствует множество отсылок, связанных со Второй мировой войной и последующих военных конфликтов Америки. Так, западные монстры пытаются создать демилитаризованную зону для Китаро и его союзников, объясняя это тем, что вступить в очередную войну [3, с. 139].

Автор также делает акцент на важности быть чистокровным ёкай, замечая, что западные монстры чаще всего такими не являются. Таким образом, традиционные японские сверхъестественные существа предстают героями и защитниками Японии в противовес западным, которые олицетворяют новый страх японцев перед жестокими иностранцами.

Стоит заметить, что ёкай изображены хранителями мира и защитниками впервые. Их вселяющая страх сущность была заменена образом идеального героя, который борется с несправедливостью и защищает слабых. Теперь ёкай из ужасающих монстров превратились в образец подражания для детей.

Тенденция использования традиционных японских чудищ в пример детям продолжалась вплоть до периода Хэйсэй (1989–2019). 80-е годы XX века считаются временем расцвета ёкай. Благодаря многочисленным видеоиграм, фильмам, телевизионным передачам, романам, научным исследованиям появление новых видов монстров стало особенно выгодно для акционерного общества. До настоящего момента существует множество продуктов, связанных с ёкай, где они являются чем угодно, но не вселяющими ужас сверхъестественными существами.

Как уже было упомянуто, герои комиксов Мидзуки Сигеру изобразили чудищ как защитников Японии, которых нужно уважать и следовать их примеру. Данное представление о монстрах закрепилось после появления медиафраншизы «Покемон», созданной японским геймдизайнером Сатоси Тадзири в 1996 году.

Покемоны («ポケットモンスター» – «карманный монстр») являются в меру разумными существами, некоторые из которых умеют разговаривать. Они бывают разных видов (на данный момент по играм, манга и аниме их насчитывается 805) и обладают сверхъестественными способностями: у разных видов они отличаются, помимо этого, сами существа делятся на категории в зависимости от своей стихии. Если карманный монстр побеждает в битве, он получает опыт, при достижении определенного количества опыта у него повышается уровень, а значит, и характеристики. В особых условиях (при достижении достаточного уровня, при использовании предмета и т.п.) покемон может эволюционировать – преобразовываться в развитую форму, которая сильнее предыдущей и считается самостоятельным видом.

С июля 2016 года получила мировое распространение и серьёзный общественный резонанс игра Pokémon Go для iOS и Android для интерактивной ловли покемонов в виртуально дополненном реальном мире (на реальных объектах по всей территории планеты).

Таким образом, новые виды монстров теперь появляются благодаря фильмам, комиксам и видеоиграм. Примечательно, что большинство из них изображаются в детском облике, отнюдь не пугающем. Однако если ёкай используются в фильмах ужасов, то их создают с помощью современных технологий и программ [2, с. 72]. В таких кинокартинах они чаще всего служат вестниками больших перемен и являются напоминанием, что человечество может разрушить себя, если продолжит использовать технологии неразумно.

Из всего этого следует вывод, что ёкай из сверхъестественных ночных устрашающих существ стали героями детских игр и рассказов, а их пугающий образ почти перестал использоваться. Эволюция японских монстров доказывает, как под влиянием научного прогресса кардинально меняются представления людей. Теперь страхи и ужасы прошлого являются всего лишь выдумкой и служат инструментом развлечения.



Список литературы

- 1. Комацу Кадзухико Ёкайгаку синко:** ёкай кара миру нихогдзин но кокоро, Переосмысление науки о ёкай: К сердцу японцев через ёкай. –Токио : Сёгакукан, 2000. – 299 с.
- 2. Michael Dylan Foster,** The Book of Yōkai: Mysterious Creatures of Japanese Folklore / Oakland, California: University of California Press, 2015. – 336 p.
- 3. Papp,** Zilia, Anime and its roots in early Japanese monster art / Folkestone, Kent, UK : Global Oriental, 2010. – 180 p.



УДК 81'1'37

ОТРАЖЕНИЕ КОНЦЕПТА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАУКЕ. ЗНАЧЕНИЕ КОНЦЕПТА И ЕГО ЛАКУНАРНОСТЬ

Коровина А.В.

студентка II курса магистратуры, специальность
«Лингвистика. Перевод», ГОУ ВО ЛНР «Луганский
государственный педагогический университет»
korovina_2015@mail.ua

Научный руководитель: Харченко Л.И., канд. пед. наук, и.о. заведующего кафедрой теории и практики перевода, доцент ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

Данная статья рассказывает о значительном распространении таких явлений, как «лакуны», а также сложности восприятия их иностранцами. Новизна исследования заключается в возможности проработать ранее не изученные материалы касательно семантики и символики слов в английском и японском языках, а также способы перевода данных эквивалентов на русский язык. Актуальность исследования связана со значительным распространением исследуемого явления, а именно вариантов перевода данного концепта, своеобразие которых побуждает к разработке рекомендаций по совершенствованию работы в рассматриваемой области.

Ключевые слова: лакуна, лакунарность, концепт, межкультурная коммуникация.

Типология концептов находится в центре научных изысканий многих исследователей современности. Направления их исследований различают в зависимости от научных предпочтений лингвистов.

Сегодня разработано несколько методик исследования концептов. Наиболее актуальны приемы и методики концептуального анализа. Концептуальный анализ предусматривает моделирование и описание концептов как один из способов реконструкции культурно-концептуальной картины мира.

Значение концепта стало понятно благодаря многим ученым-лингвистам, например, таким как: Т. Радзиевская, Г. Яворская, Н. Слушай, А. Селиванова, Л. Лисиченко, Н. Мех, И. Чернышенко и др.

Исследование сложной и многоаспектной проблемы и взаимосвязи языка и культуры изначально было разработано Вильгельмом фон Гумбольдтом, который считал язык выражением духа нации. Стратегическую важность лингвистики для социальных наук отметил американский лингвист и антрополог Эдвард Сепир, назвав язык «символическим путеводителем культуры» [3, с. 39].

Понятие лакунарности концепта выходит на новый уровень благодаря большому количеству работ как советских ученых, так и ученых всего мира. Однако как таковое понятие лакунарности не обусловлено происхождением самого концепта и его форм.

Рассматривая подробнее, можно заметить, что тема лакуарности обычно считается проблемой переводоведения, однако это неотъемлемая часть важных и актуальных вопросов межкультурной коммуникации. Актуальность темы определяется современными тенденциями в сфере межъязыковой коммуникации и лингвистики, которые сосредоточены на функционировании культурно-специфических элементов в межъязыковом дискурсе и связанных с ним семантических пробелов в концептосфере коммуникантов, определяя способы преодоления подобных расхождений в лингвокультурных опытах языковых общин.

Предпосылки для возникновения лакунологии как новой языковедческой дисциплины и развития ее терминологии были созданы в условиях бурного роста новых лингвистических направлений и обусловлены появлением новых научных подходов и предметных полей в пределах парадигматики и синтагматики, семантических, синтаксических и прагматических аспектов семиотики, исследований, направленных на изучение явлений языка, речи и коммуникации.

Термин «лакунология» возникает в результате сложения основ слов др.-греч. *λάκ-κος*, лат. *lāo-ūna* и *λόγος*. Как следует из самого названия, лакунология дословно означает «учение о лакунах». Есть все предпосылки считать, что лакунология изучает лексические и семантические лакуны как феномены отсутствия в различных аспектах; это направление современной лингвистики, исследующей лакунарные знаки, реализуемые семиотическими единицами с нулевым денотатом или сигнификатором в модусах языка, речи и когнитивной деятельности человека [2, с. 18].

Вопросом лакуарности ученые активно занимаются уже на протяжении 30 лет, но основным дискуссионным вопросом в изучении лакун с позиций переводоведения остается их рассмотрение в контексте проблем делакунизации и ретрансляции внутритекстовых и внетекстовых лакун как в параллельных, так и в мультязычных корпусах, являясь эффективными исследовательско-поисковыми системами для идентификации лакун по заданным параметрам.

Изучение категории лакуарности достигает работ канадских ученых Жан-Поля Вине (фр. Jean-Paul Vinay) и Жана Дарбельне (фр. Jean Darbelnet), отмечающих существование лакун, которые должны быть расшифрованы при параллельном изучении моделей перевода.

Для межкультурной коммуникации требуется не только высокий уровень владения языком, но и умение видеть такие этнолингвистические, лакунарные элементы в коммуникации и умело с ними справляться, не создавая проблемных ситуаций.

В конечном итоге можно прийти к выводу, что концепт в современной лингвистической науке занимает особое место, научные подходы к его определению разработаны большим количеством лингвистов, а лакуарность концепта представляет собой сложный механизм реализации перевода иностранных языков.

Список литературы

- 1. Анохина Т.А.** Статус лакунарных конструирований: коммуникативно-когнитивные аспекты // Филологические трактаты: научный журнал / гл. ред. А.Г. Ткаченко. – Сумы : СумГУ, 2010. – Т. 2, № 2. – С. 133–140.
- 2. Анохина Т.А.** Категория лакуарности в контексте смежных понятий // Вестник Киевского лингвистического университета. Серия «Филология» / гл. ред. А.В. Королева. – К. : Изд. центр КНЛУ, 2011. – Т. 14, № 2. – С. 8–15.
- 3. Барт Р.** Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике / сост., общ. ред. и вступ. ст. Т.Н. Николаевой. – М. : Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Экономика текста. – С. 442–449.
- 4. Земская Е.А.** Современный русский язык. Словообразование. – М. : Просвещение, 1973. – 304 с.



ПРАГМАТОНИМЫ КОНФЕТ КАК ЗНАКИ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ: АНГЛО-РУССКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ

Кравченко А.С.

магистрант I курса, специальность «Зарубежная филология. Английский язык», ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет».
alinochkakravchenko27@gmail.com

Научный руководитель: Туленинова Л.В., канд. филол. наук, доцент кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

Данная работа посвящена исследованию прагматонимов, а именно коммерческой номинации кондитерских изделий, функционирующих в русской и английской лингвокультурах. Изучение прагматонимов осуществляется на границах дисциплин лингвистического цикла с привлечением теоретических исследований смежных областей науки: маркетинга, брендинга, социологии и психологии рекламы, бренднейминга.

Ключевые слова: культурный код, прагматоним, когнитивный слой, языковая картина мира, национально-культурное своеобразие.

В наше время оживленно усвершенствуется и развивается именной континуум, который продолжает существовать в представлении народа, принадлежать к конкретной культуре. Товарные знаки реализуются с помощью рекламных имен, тесно связанных с практической деятельностью человека. Создатели названий постоянно характеризуют языковой вкус, образование, ценностные установки и опыт работы определенных культур.

Вслед за И.В. Крюковой мы будем использовать в нашей работе как синонимические понятия-термины «рекламное имя» и «прагматоним», имея в виду названия любого товара в целом. Под прагматонимом понимается любое словесное обозначение марки товара или вида предлагаемых услуг, охраняемое законом [2, с. 17].

В ономастике общетеоретические проблемы были рассмотрены В.А. Ражиной, М.Е. Новичихиной, В.И. Супрун. Повышенный интерес ученых к прагматонимам вызван тем, что названия кондитерской продукции имеют свойство внедряться в сознание того или иного народа, дают богатый материал для лингвистического анализа. Благодаря своей лингвистической особенности данные названия могут быть исследованы и как зависимые единицы, то есть принадлежащие части текста, и как самостоятельные речевые единицы, способные совершать работу независимо.

Данная работа посвящена исследованию прагматонимов, а именно коммерческой номинации кондитерских изделий, функционирующих в русской и английской лингвокультурах. Для анализа прагматонимов привлекались теоретические исследования гуманитарных дис-

циплин: языкознания, словообразования, лексической семантики (семасиологии и ономазиологии), семиотики, лингвокультурологии, прагмалингвистики, теории коммуникации. Также в основу исследования легли труды смежных областей науки: маркетинга, брендинга, социологии и психологии рекламы, бренднейминга.

На основе существующих классификаций названий прагматонимов (И.В. Крюкова, М.В. Васильевой и т.д.) мы систематизировали названия кондитерских изделий, совмещая и замещая различные принципы номинаций.

Так, например, нами были выделены русские и английские номинации по демонстративному принципу (подчеркивающему статус товара, гарантию качества): русск. «Королевский шарм», «Королевский десерт», «Престиж», «Царская Малина»; англ. «Royal Princess», «Queen's Candy», «Jewel Mix».

Обнаружены в обоих языках и номинации, включающие сведения о форме кондитерского изделия: русск. «Трюфели», «Орешек», «Кошачий глаз»; англ. «Whoppers», «Bertie Botts Beans», «Bean Boozled», «Fruitty Pebbles».

Отличительной чертой прагматонимов является и то, что предпочтение отдается знакам, сообщающим, из чего сделано изделие: русск. «Сливочная помадка», «Ликер в шоколаде», «Крем-ликер», «Шоконатка», «Драже Изюм», «Желейная», «Мармеладные мишки»; англ. «Jelly Belly», «Salt Water taffy», «Blueberry muffin», «Sour patch kids», «Crispy Roll», «Fluff Vanilla», «Cherry Pop Rocks», «Mint Creme».

Номинаторы также обращают внимание на то, где находится фабрика товара. Если рассматривать лингвокультуремы по рекуррентности в составе прагматонимов, то чаще всего в американском брендинге выделяются товарные знаки, в состав которых включена лингвокультурема «Америка»: «AmericanBeauty», «Amerikana», «AllAmerican».

По данному принципу образованы и российские названия, включающие лингвокультуремы «Москва», «Санкт-Петербург»: «Великий Санкт-Петербург», «Москва», «Москвичка», «Московская жемчужина», «Вечерняя Москва».

Товарный знак выполняет функцию помощника товара, так как опосредует взаимоотношения приобретателя с товаром. Введение нового товарного знака – это создание нового социально-культурного образца. Название кондитерского изделия может вызывать культурные ассоциации, стать мощным орудием суггестии, т.е. психологически воздействовать на сознание. Учет стереотипов клиентов способствует эмоционально-ассоциативному восприятию вербальных товарных знаков, так создается их связь с народной культурой [4, с. 107].

Взаимоотношения между референтом и товарным знаком, в отличие от обычной лексики, являются подчиненными отношениями между названием товара и его потенциальным покупателем. Другими словами, товарный знак создается, в первую очередь, не для того, чтобы характеризовать продукт, а для того, чтобы ускорить его сбыт. В большинстве случаев товарный знак имплицитно или эксплицитно дает общественное одобрение товару.

Перспективу для решения данной проблемы открывает фактор адресата, так как именно индивидуальные характеристики и особенности лингвокультуры предполагаемого реципиента обуславливают использование тех или иных лингвистических и экстралингвистических средств [1, с. 204].

Таким образом, номинаторам необходимо учитывать гендерные качества людей, их образ жизни, возраст, общественное положение. Рекламное имя должно описывать товар с лучшей стороны, согласовываться как с характеристиками продукта, так и с особенностями культурного этноса. Здесь устанавливается взаимосвязь брендинга с культурологией, социологией и социолингвистикой [5, с. 16].

В результате проведенного нами исследования было выявлено 3 типа номинативной си-



туации: именуемый субъект, именуемый объект и адресат. Обратим внимание на то, что все эти компоненты, как выяснилось в ходе анализа, представлены в названиях как русских, так и английских конфет. Именуемые субъекты преимущественно опираются на народные традиции, духовную культуру, ориентируются при этом на адресата.

Нами также было условно выделено две группы прагматонимов – отобъектные (определенная информация о кондитерских изделиях: место производства товара, состав, форма продукта и качество продукта); и отадресатные (нацелены на возраст и национально-культурные особенности потенциальных потребителей кондитерской продукции).

При выборе названия конфет необходимо помнить, что каждая целевая аудитория воспринимает значение по-разному. В.А. Никонов утверждает, что не бывает людей, которые понимали бы смысл слова или предложения несомненно, одинаково, так как каждый человек реагирует на сказанное, исходя из своих знаний и опыта. Поэтому главную роль в номинации играет отбор положительных коннотаций в зависимости от лингвокультурного опыта [3, с. 211]. В номинации прагматонимов мы выделили 3 целевые аудитории (дети, подростки, взрослые).

- Целевая аудитория – дети: номинации продуктов кондитерской промышленности, общая сема – «отнесенность к миру сказок и приключений»: русск. «Принцесса на горошине», «Гулливер», «Аленушка», «Красная Шапочка», «Умка»; англ. «Witches Brew», «Twins Witches», «Unicorn», «Flying Saucers», «Jelly babies».

- Целевая аудитория – взрослые: названия прагматонимов, обозначающих отобъектные – конкретные сведения о кондитерских изделиях: место производства продукта, состав, форма продукта и качество продукта и отадресатные – ориентация на возраст и национально-культурные особенности потенциальных потребителей кондитерской продукции (русск. «Серп и Молот», «Наша Индустрия»; англ. «Rococo», «Nelson»).

- Целевая аудитория – подростки и молодежь: лексемы молодежного жаргона, которые служат своеобразным кодом, ориентированным на потенциального потребителя продукта (русск.: «Дай пять», «Нежный поцелуй», «Будь Готов», «Победитель Льдов»; англ.: «Catherine wheel», «Love Hearts», «Black Jack», «Snickers».

Все вышеизложенные результаты исследования позволили сделать следующие выводы. Номинация – это процесс, постоянно сопутствующий познанию человеком окружающего мира, в котором большую роль играет оценочный компонент, наличие избирательной заинтересованности в предмете. Названия кондитерских изделий участвуют в формировании языковой картины мира носителей языка наряду с понятиями, составляющими актуальный когнитивный слой. Названия прагматонимов, будучи лингвокультурным кодом, отображают определенный пласт лингвокультуры отдельного общества. В итоге рассмотрения данного вопроса можно сказать, что выявление статуса названий кондитерских изделий в системе товарных знаков помогает уточнять их культурологический потенциал [4, с. 122].

Несмотря на свою многочисленность, современные прагматонимы требуют упорядочения и изучения. Выявление характерных черт сходства и различия в выборе принципов и способов номинации кондитерских изделий, обусловленных национально-культурными традициями современной русской и английской лингвокультур, является актуальной проблемой в настоящее время.

Список литературы

1. **Красных В.В.** Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: курс лекций / В.В. Красных – М. : ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.
2. **Крюкова И.В.** Рекламное имя: рождение, узуализация, восприятие: Учеб.пособие по спецкурсу / И.В. Крюкова – Волгоград : Перемена, 2003. – 100 с.
3. **Никонов В.А.** Имя и общество / В.А. Никонов. – М. : Наука, 1974. – 278 с.



4. Новичихина М.Е. Коммерческая номинация: монография / М.Е. Новичихина. – Воронеж : Изд-во Ритм, 2003. – 192 с.

5. Ражина В.А. Ономастические реалии: лингвокультурологический и прагматический аспекты / В.А. Ражина. – Краснодар : Литература, 2007. – 38 с.



УДК [811.581:811.161.1]`373.7`271

ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО АСПЕКТА В КИТАЙСКИХ И РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ

Маркова В.И.

магистрант I курса, специальность «Зарубежная филология. Английский язык и второй иностранный (китайский)» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
vwwwvalley@gmail.com

Научный руководитель: Долженко Д.А., преподаватель кафедры английской и восточной филологии филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Данная статья посвящена анализу сходств и различий культурологических ценностей, отраженных в китайских и русских фразеологизмах.

Ключевые слова: фразеологизмы, лингвокультура, лингвокультурология, китайский язык, русский язык, национально-культурный аспект

Фразеологические единицы описывают картину видения мира носителей языка – их образ мышления, способ жизни, обычаи, религиозные верования и другие национальные моменты. Результаты познания мира отражаются в языковой форме, то есть в словах. Из этого следует, что функция языка состоит не только, в передаче информации, но и в ее внутренней организации, подлежащей передаче.

По общепризнанному мнению, фразеологизм возникает в языке на основе такого образного представления действительности, которое отображает обиходно-эмпирический, исторический или духовный опыт языкового коллектива, связанный с его культурными традициями [7, с. 13]. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что единицы языка, которые наделены культурными характеристиками, то есть фразеологизмы, являются объектом лингвокультурологических исследований.

Лингвокультурология – это наука, возникшая на пересечении лингвистики и культурологии, которая исследует проявления культуры народа, отображенные и закреплённые в языке [4, с. 109]. В рамках данной статьи особый интерес для нас представляет сопоставительная лингвокультурология, которая изучает процессы взаимодействия и взаимосвязи языков, культур и наций как целостных структур в единстве их языковых и внеязыковых (культурных) содержаний сквозь призму родного языка, с ориентацией на новую жизнь общества, систему культурных ценностей, обусловленных новым мышлением [1, с.36]. С каждым годом все больше людей начинают изучать китайский язык и постигать культуру Китая. Сопоставительная лингвокультурология способствует лучшему усвоению языка и пониманию картины мировосприятия китайского народа, их образа мышления, привычек и особенностей поведения.

Мировосприятие китайцев значительно отличается от мировосприятия русского человека, две культуры имеют совершенно разные истоки и основы, что отражается и на фразеологии языка. Для того чтобы понять особенности фразеологического фонда языка, необходимо ознакомиться с национальной образностью, которую можно увидеть и оценить с



помощью обращения к внутренней форме фразеологизмов. Китайские фразеологизмы, так же как и русские, пришли из древности, к источникам можно отнести философские трактаты, притчи, мифы, легенды и исторические события.

В формировании русской культуры главную роль сыграло христианство и язычество, что главным образом отразилось на фразеологии языка. Значительная часть русских фразеологизмов взяты из Библии, в них часто упоминается имя Бога или же ситуации, имеющие отношение к религии. Например: не дай Бог; мы все под Богом ходим; дай Бог память; кто рано встает, тому Бог подает; манна небесная. Также источниками русских фразеологизмов является греческая мифология, исторические события и фольклор. В формировании китайской культуры главную роль сыграли конфуцианство, даосизм и буддизм.

Например:

• 世外桃源 [shìwài táoyuán] – «персиковый источник вне пределов людского мира» (рай, страна блаженства);

• 普渡众生 [pǔdù zhòngshēng] «спасать все живущее» (о силе учения Будды).

Благодаря конфуцианству китайская фразеология затрагивает такие проблемы, как гуманность, сыновья почтительность, образованность, трудолюбие, преданность государю и семье. Например:

• 在家千日好, 出门半日难 [zàijiā qiān rì hǎo, chūmén bànrì nán] «дома тысячу дней прожить легко, но половину дня без семьи – трудно»;

• 梁园虽好, 不是久恋之家 [liáng yuán suī hǎo, bùshì jiǔ liàn zhī jiā] «нет ничего милее родного дома, даже если это сад императора Ляосяо».

В русской культуре семейные ценности и трудолюбие играют такую же важную роль, как и в китайской культуре, поэтому можно выявить фразеологические единицы со схожим смыслом: рука в руку, душа в душу; на что и клад, коли в семье лад; терпенье и труд все перетрут; полна хата детей, так счастливо в ней; не смейся над старыми – сам будешь стар.

Сравнивая китайские и русские фразеологизмы, можно заметить, что сферы опыта человека совпадают, но внутренняя структура фразеологизмов различается, она отражает реалии народной культуры и строится на национальных ассоциативно-образных коннотациях.

Если рассматривать обычаи приема пищи, то в русских фразеологизмах употребляется слово «хлеб» как традиционный продукт русского народа, символ урожая и семейного счастья: хлеб – всему голова; заработать на хлеб; свой кусок хлеба; плох обед, когда хлебанет; встречать хлебом – солью. В китайской культуре основным продуктом питания и символом процветания является рис. Данная лексема входит в состав многих фразеологизмов: 柴米油盐 [chái mǐ yóu yán] «дрова, рис, масло и соль» (предметы повседневного пользования); 生米煮成熟饭 [shēngmǐ zhǔchéng shúfàn] «из сырого риса уже сварена каша» (сделанного не воротишь).

На территории России всегда было много лесов, что оставило свой отпечаток на фразеологизмах: темный лес (что-то неизведанное); чем дальше в лес, тем больше дров (чем дальше зайдешь – больше получишь); кто в лес, кто по дрова (несогласованность в действиях участников событий); лес рубят, щепки летят (мириться с побочными эффектами). Территория Китая богата бамбуком, из которого делали одежду, обувь, бумагу и прочее. По этой причине бамбук встречается во многих фразеологизмах: 青梅竹马 [qīng méi zhú mǎ] «зеленые сливы и бамбуковые лошадки» (о детской непосредственности и чистоте; о влюбленных, которые знали друг друга с детства); 胸有成竹 [xiōng yǒu chéng zhú] «в уме иметь готовый бамбук» (иметь в голове готовый план).

Различия проявляются также и в числовой символике. Например, для русского народа число «семь» ассоциируется с чем-то далеким, большим или магическим: семь раз отмерь,



один раз отрежь; семь потов сошло; семеро одного не ждут; за семью печатями; на седьмом небе. В китайской культуре число «семь» обладает негативным смыслом и символизирует несчастья, в то время как число «девять» занимает очень важное место в китайской культуре и считается одним из самых могущественных чисел, приносящих счастье: 九 霄云外 [jiǔ xiāo yún wài] «за девятым небом» (очень далеко); 九 牛 二 虎 之 力 [jiǔ niú èr hǔ zhī lì] «сила как у девяти быков и двух тигров (огромные усилия).

Если говорить о компонентах-зоонимах русских фразеологизмов, то в них преобладают образы домашних животных: куры, бараны, лошади, кошки, гуси, козы, медведи, зайцы, свиньи, быки т.д. Например: денег куры не клюют (много денег); съел собаку (большой опыт в чем-либо); темная лошадка (неожиданно сильный кандидат на победу); тянуть кота за хвост (оттягивать неизбежное); на кривой козе не подъедешь (невозможность найти подход к какому-либо человеку). Китайское языковое сознание апеллирует в основном к мифическим и диким животным, таким как дракон, тигр, феникс. Однако такие домашние животные, как бык, лошадь, собака, кошка, свинья, змея, коза, овца, также часто встречаются в китайских фразеологизмах:

- 放龙入海 [fàng lóng rù hǎi] «пустить дракона в море» (дать возможность раскрыть свои дарования);
- 狗是人的不变心的朋友 [gǒu shì rén de bù biànxīn de péngyou] «собака человеку неизменный друг».

Зоонимы часто используются во фразеологических единицах, так как обладают широким спектром коннотаций, позволяющих использовать повадки или внешний облик животных для описания различных событий, особенностей характера людей или их внешности. Но значение животных в русской и китайской культурах могут быть противоположными. К примеру, овца в русской культуре несет пренебрежительный оттенок: паршивая овца все стадо портит. В китайской культуре овца несет положительное значение, к ней относятся с сочувствием как к слабому и кроткому животному: 羊入虎群 [yáng rù hǔ qún] – «овца пришла к тиграм» (хороший человек попал в руки к плохим).

Китайская и русская культура имеют совершенно разные истоки и основы формирования фразеологизмов. Различия наблюдаются в религии, окружающей среде, животном мире и особенностях быта. Стилистика русских фразеологизмов изобилует просторечной лексикой и иронией, а китайские фразеологизмы тяготеют к возвышенному стилю и поэтичности. Но, помимо различий, встречается немало сходств в виде полных и частичных эквивалентов: 大天白日 [dà tiān bái rì] «середь бела дня»; 白纸黑字 [bái zhǐ hēi zì] «черным по белому».

Список литературы

1. **Алимжанова Г.М.** Сопоставительная лингвокультурология: взаимодействие языка, культуры и человека / Г.М. Алимжанова. – Алматы, 2010. – 300 с.
2. **Телия В.Н.** Большой фразеологический словарь русского языка / [авт.-сост. И.С. Брилева и др.]; отв. ред. В.Н. Телия. – [4-е изд.]. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2009. – 781 с.
3. **Корнилов О.А.** Жемчужины китайской фразеологии / О.А. Корнилов. – М.: КДУ, 2005. – 336 с.
4. **Маслова В.А.** Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
5. **Сизов С.Ю.** Словарь наиболее употребительных китайских идиоматических выражений, словиц и поговорок / С.Ю. Сизов. – М.: АСТ, 2005. – 317 с.
6. **Семенас А.Л.** Лексика китайского языка / А.Л. Семенас. – М.: Муравей, 2000. – 313 с.
7. **Телия В.Н.** Типы языковых значений: Связанное значение слова в языке / В.Н. Телия. – М.: Наука, 1981. – 269 с.



УДК 811.581'38'42

КОНЦЕПТ «СЧАСТЬЕ» В КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Москаленко А.А.

магистрант I курса, специальность «Зарубежная филология. Английский язык и второй иностранный (китайский)», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
moskalnekonastya98@mail.ru

Научный руководитель: Долженко Д.А., преподаватель кафедры английской и восточной филологии филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Данная статья представляет собой анализ концепта «счастье», прослеживает трансформации, которые произошли с самим понятием, и приходит к выводу, как данные изменения повлияли на мировоззрение китайцев.

Ключевые слова: концепт, счастье, китайская лингвокультура, национальная концептуальная картина мира.

Представляя о счастье окрашены культурной спецификой, они зависят от типа цивилизации и национальной ментальности народа. Важно подчеркнуть, что самобытное мировидение, мировосприятие народа, его уникальный тип реакции на мир зафиксированы в языке, в нем отражаются все тонкости культуры и национальной ментальности. Язык представляет собой центр, ядро культуры, ее орудие, основной элемент и условие существования [2, с. 62].

Понятие «счастье» появилось тысячи лет назад, вместе с зарождением письменности. Его связывали с божествами и надеждой получить благословения. Именно концепт «счастья» представлен во многих пословицах и поговорках, ярко иллюстрируя быт, печаль и радость, мировоззрение и отношение китайцев к судьбе, главная цель которых – стремление к достижению счастья.

Счастье – это одна из важнейших категорий сознания, благодаря которой создается, познается и широко распространяется национальная концептуальная картина мира. Термин «счастье» появился тысячи лет назад, вместе с зарождением письменности. Его связывали с божествами и надеждой получить благословения. Первые надписи, с упоминанием понятия «счастье» были обнаружены еще на черепашьих панцирях, где оно было представлено как 吉祥 [jíxiáng], что в переводе означало «счастливым баран». Это было связано преимущественно с кочевой жизнью китайцев, где наличие большого количества скота считалось истинной радостью и счастьем. В начале эпохи Воюющих царств (403–221 гг. до н.э.) слово 吉祥 [jíxiáng] начинает распространяться по всей территории Китая.

В концепте «Счастье» отражается ментальное представление этноса, достижение гармонии между духовным и материальным, а также смысл человеческой жизни в целом. Особенно ярко это прослеживается в ценностях современного Китая, которые отражаются в общественно-политической, культурологической и философской литературе, когда предпринимаются попытки соединить потребительское отношение к жизни современных жителей

Поднебесной с духовным самосовершенствованием и достижением гармонии между материальными и духовными ценностями.

Концепт «Счастье» – один из важнейших составляющих компонентов сознания, на основе которого строится концептуальная картина мира народа, формируется представление, которое позволяет изучить мировоззрение народа, культурные аспекты, именно поэтому данный концепт представляет собой огромный интерес для изучения.

Для китайской культуры концепт «Счастье» является важнейшей частью человеческого сознания, благодаря чему формируется не только языковая картина мира культуры конкретного народа, но и мировоззрение народа. Данное понятие может обозначать как объективное явление, так и субъективное чувство, к примеру, «он счастлив» и «счастливым день». Счастье – это такое состояние духа, содержащее отношение двух субъектов и внутренняя гармония.

Счастье 福 [fú] – одно из семи эмоциональных состояний “七情”, семи аффектов в теории традиционной китайской медицины и терапии: счастье/радость – 福 [fú] / 喜 [xǐ], гнев – 怒 [nù], тревога – 忧 [yōu], мысль – 思 [sī], печаль – 悲 [bēi], страх – 恐 [kǒng], испуг – 惊 [jīng] [1, с. 69].

В древнем Китае считалось, что счастье – это подарок небес и предков. Это следует из толкования данного понятия согласно Китайскому этимологическому словарю «Сишо Ханьцзы». Ранее иероглиф имел следующее написание: справа изображался сосуд для вина на высокой ножке, под ним две руки, опрокидывающие сосуд и выливающие его содержимое на алтарь, тем самым совершая жертвоприношение, слева было изображение алтаря, благодаря которому китайцы могли выражать свое почтение духам. Изначальное значение данного иероглифа понималось как «покровительство Неба и Богов». Отсюда следует то, что когда человек живет, соблюдая нравственные принципы, установленные Небом для людей, почитает Богов и предков, то он получает жилье и пропитание. Это и было счастьем [4, с. 352].

Одновременно с развитием общества, цивилизации, обогащения народной культуры идет процесс расширения и углубления понятия счастья. Иероглиф 福 [fú] вобрал в себя великие надежды и мечты простых людей, став самым распространенным иероглифом, обозначающим благопожелание. В широком употреблении это понятие вошло в трактатах Конфуция.

Под понятием «счастье» Конфуций подразумевает действия, которые будут направлены на благо человечества. Следуя заветам, человек стремится стать благородным мужем, что развивает в нем доброту, честность, гуманность, верность, ответственность.

По мнению Конфуция, добродетель устанавливает счастье и имеет двойственную природу. С одной стороны, было «веление Неба», которое он рассматривал как необходимое условие для благородного человека. Противиться судьбе, по конфуцианским трактатам, значит пытаться ее изменить, что отрицалось, так как судьбу нужно было принимать такой, какой она есть. О себе Конфуций говорил: «Когда мне было пятнадцать лет, мои помыслы занимало одно учение. В тридцать лет я завершил строительство основ своей сущности. Когда мне исполнилось сорок лет, я расстался с заблуждениями. В пятьдесят лет я научился слышать голос Неба, а в шестьдесят – постиг, как верно распоряжаться услышанным. В семьдесят лет мне позволено следовать желаниям своего сердца, потому что я постиг, как не нарушить этим ритуала» [3, с. 18]. С другой стороны, Конфуций в то же время указывал на важность значения деятельности человека. Он выступал против слепого преклонения духам и душам умерших, а призывал больше думать о живых людях.

Концепт «Счастье» понимается не только как нахождение в гармонии с собой, но как обретение гармонии с окружающим миром. Поэтому, чтобы обрести счастье, необходимо почтительно относиться к окружающим людям. Это понятие многозначно, в китайских народных изречениях счастье включает в себя следующие компоненты: здоровье, уважение к пожилым людям, семья, ум, богатство, и это лишь часть того, что вбирает в себя данное понятие.



Концепт «Счастье» является психоментальным образованием, которое зафиксировано в национально-языковой картине мира. Данное образование возникло в результате формирования представлений, суждений и знаний о счастье. В китайской культуре данный концепт является неотъемлемой частью сознания и имеет огромное влияние на все сферы человеческой деятельности, мировоззрения и жизни в целом.

Понятие «счастье» появилось в китайской культуре много веков назад, но и по сей день остается значимым. Данное понятие является многозначным, может иметь объективную и субъективную оценку.

Обобщая все вышесказанное, следует отметить, что концепт «Счастье» в китайской лингвокультуре является уникальным образованием, так как его толкование охватывает все сферы человеческой жизнедеятельности, а путь к достижению счастья представляет собой некую совокупность правил, которые при строгом их соблюдении помогут человеку обрести истинное счастье.

Список литературы

- 1. Белоусов П.В.** Теоретические основы китайской медицины (серия «Китайская чжэньцзю-терапия») / П.В. Белоусов. – Алматы : Популярная литература, 2004. – 160 с.
- 2. Васильев Л.С.** Культы, религии, традиции в Китае / Л.С. Васильев. – М. : «Восточная литература» РАН, 1970. – 488 с.
- 3. Кларин М.В.** На путях познания счастья / М.В. Кларин // Психология счастья. – М. : Академия, 1990. – С. 5–26.
- 4. Словарь древнекитайских иероглифов** / Е.Г. Иванова [и др.]. – СПб. : КАРО, 2009. – 352 с.

УДК 811'42'38:808.53

ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК ПРЕДМЕТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ

Муцева И.С.

студентка IV курса, специальность «Филология
(Японский и английский язык и литература)», ГОУ
ВО ЛНР «ЛГПУ»
ira.mutseva@gmail.com

Научный руководитель: Ли Е.С., преподаватель кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье рассматриваются особенности политического дискурса как предмет лингвистического изучения, подходы к анализу политической коммуникации и ее классификация.

Ключевые слова: *политический дискурс, коммуникация, политическая лингвистика, дискурс анализ, полемика, дебаты.*

Значение политической коммуникации в современном обществе резко возросло, поскольку в демократическом социальном порядке вопросы власти открыто обсуждаются, и решение многих политических проблем зависит от того, насколько адекватно эти проблемы могут быть интерпретированы. В последние годы некоторые вопросы политического дискурса стали активно обсуждаться в публицистической и научной литературе.

В настоящее время понятие дискурса широко используется в различных областях, включая политологию, лингвистику, философию, психологию, культурологию и многие другие. Таким образом, существует множество подходов к определению этого понятия в зависимости от конкретной научной области.

Политическая лингвистика – это отрасль лингвистики, возникшая в результате соединения двух фундаментальных наук – лингвистики и политики. Центральным понятием данного термина является политический дискурс.

Самостоятельный термин «дискурс» в общем смысле означает речь, процессы языковой деятельности и их системы восприятия. Это довольно сложный объект исследования, поскольку он лежит на пересечении нескольких дисциплин. В узком же смысле политический дискурс – это использование языка в социальной, политической и публичной сферах общества. Среди типов политической дискуссии выделяют: новогоднее обращение к гражданам, политический скандал, дебаты, листовки и др.

Актуальность текста для политического дискурса может определяться его темой и местом в системе политической коммуникации. В широком понимании учитывается развитие средств массовой информации, новых коммуникационных технологий, расширение процессов глобализации и процесс коммерциализации политической коммуникации. Формы проявления дискурса могут быть связаны такими терминами, как: «дискуссия», «диалог», «спор», «полемика», «дебаты» и др.

А.Н. Баранов, лингвист и специалист по политической лингвистике, представляет широкий подход к содержанию понятия «политического дискурса» – это совокупность всех ре-



чевых актов, используемых в политических выступлениях, а также регулируемая публичная политика, полагающаяся на традиции и проверенная опытом [2, с. 6]. Важность политического дискурса заключается в том, что хорошо налаженная политическая коммуникация обеспечивает достижение консенсуса в обществе. Это означает, что политик должен стремиться принимать решения, от которых общество получит большую выгоду.

Политический дискурс считается специфическим, поскольку он обладает рядом специфических черт или характеристик. В своей речи политики используют определенные термины и понятия, что означает, что их лексика является профессиональной, в то же время общие слова и фразы, используемые в политическом контексте, могут иметь другое значение. Структура политического дискурса также специфична, поскольку она состоит из определенных речевых стратегий, характерных для политического дискурса. Исследователи также отмечают, что дискурс обладает особой устной и письменной формой, то есть паузами и интонациями.

Политический дискурс можно рассматривать с точки зрения физиологии, как и любой другой текст, однако в этом случае ученый будет также рассматривать контекст и идеологию. Другим важным подходом к политическому дискурсу является подход социопсихологии, когда исследователи пытаются оценить эффективность дискурса и степень достижения говорящими своих целей. Из этого следует, что изучение политического дискурса действительно взаимосвязано с целым рядом областей исследования и направлено на анализ форм, интенций и содержания дискурса, используемого в определенном контексте.

В лингвистике можно выделить несколько подходов к определению политического дискурса:

Коммуникативный (функциональный) – данный подход предполагает вербальное общение в виде беседы, диалога. Термин «дискурс» трактуется как «некая знаковая структура, которую делают дискурсом ее субъект, объект, место, время и обстоятельства создания.

2. Структурно-синтаксический подход охватывает несколько предложений, находящихся в смысловой взаимосвязи друг с другом, при этом связность рассматривается как один из основных признаков дискурса, который выступает как фрагмент текста (сложное синтаксическое целое, абзац, сверхфразовое единство).

3. Структурно-стилистический подход, в котором речь рассматривается как нетекстовая организация разговорной коммуникации. Характерная черта речи отличается нечетким делением на части, господством ассоциативных связей, спонтанностью, ситуативностью и стилистической спецификой.

4. Социально-прагматический подход позволяет проанализировать дискурс на уровне текста, погруженного в ситуацию общения и жизнедеятельности, как социальный или идеологический ограниченный взгляд высказываний, или как «язык теории» [1, с. 172].

Данная классификация позволяет понять, что природа дискурса тройственна: одна его сторона обращена к прагматике, типовым ситуациям общения, другая – к процессам, происходящим в сознании участников общения, третья – к тексту.

Ведущие мотивы политического дискурса – агитация, борьба за власть, ее захват, удержание и стабилизация. Многие лингвисты признают, что убеждение в политической речи является основной функцией политического дискурса. Когда речь заходит о его эффективности, исследователи анализируют его в соответствии с главной целью политической коммуникации. Очевидно, что, говоря об эффективности политического дискурса, нельзя обойти стороной один из важнейших элементов политической речи – убедительность. В основе лингвистических исследований данного явления лежат два тезиса: система и текст [3, с. 108].

Тезис о системе предполагает, что речь политических текстов не идентична обыденному языку, причем специфика его заключается не столько в использовании каких-либо особенных



формальных средств, сколько в таком изменении соотношения между означаемым и означающим, при котором единицы хорошо знакомого языка получают необычную интерпретацию, а хорошо знакомые ситуации подводятся под неожиданные категории: вещи «перестают называться своими именами».

Тезис о тексте неразрывно связан с тезисом о системе. Он утверждает, что из политического текста можно вычлесть открыто выраженное содержание, которое отличается от буквального.

При исследовании функционирования языка в политическом дискурсе с неизбежностью встают две проблемы – язык власти и власть языка. Под языком власти мы понимаем, как говорит оратор, какие языковые средства и приемы использует, на каком языке говорит (в случае билингвизма). Сила языка обозначает само действие этих языковых средств и приемов в массовом сознании.

Для современного политического дискурса А.П Чудинов, доктор филологических наук, определил такие характерные черты современного языкознания:

- антропоцентризм (подход к исследованию языка, приспособленный к нуждам человека, его потребностям);
- экспансионизм (влияние наук на лингвистику);
- функционализм [2, с. 4].

Основной целью политического дискурса является манипуляция общественным мнением. Можно сказать, что политическая речь – это решение конфликтов мирным способом в условиях демократии и достижение социально-политического согласия.

Под манипуляцией подразумевается использование специальных приемов, направленных на снижение критического мышления со стороны реципиентов. Неуместное использование или нарушение правил политической речи приводит к тому, что дискурс не способствует достижению цели оратора, а напротив, провоцирует возникновение конфликтов нового уровня или усиление ценностных политических конфликтов.

Политическая коммуникация помогает оратору войти в личную сферу реципиента как с помощью простых приемов (вместо «я» употребление местоимения «мы» или в случае билингвизма – выбор самого языка), так и более сложных (языковая игра). Исследователи объединили обобщенные критерии политического дискурса, включающие описание действий или констатацию факта, встроенные утверждения, выдвинутые в вопросительных предложениях; ответы на конкретные вопросы, описания проблем, существующих в обществе (они также включали бы необходимый курс действий, позитивный или негативный); новые идеи и убеждения; утверждение общей истины или Божьей истины, запросы и претензии к государственным органам и призывы к принятию каких-либо действий или решений.

Перечисленные выше критерии способствуют повышению эффективности политического дискурса, который должен отвечать конкретным требованиям. Ораторы обычно склонны предполагать, что у реципиентов есть определенный набор убеждений и идей, что они поддерживают и чему они противостоят. Это знание заставляет говорящего следовать определенной схеме в своей речи. Этот паттерн начинается с объявления причины произнесения речи, мотива.

Ораторы избегают говорить о личных мотивах и намерениях, подчеркивая важность своей речи для общества и самих себя как ответственных граждан, думающих об общем благе.

Таким образом, изучение политического дискурса является достаточно сложным процессом, а само его понятие, имеющее множество трактовок и определений, значительно усложняет исследование. Опираясь на уже имеющиеся факты, мы можем сделать вывод, что основным методом в изучении данного вида речи является коммуникативный (функциональ-



ный) подход, позволяющий изучить не только смысловое составляющее политической коммуникации, но и его лингвистические особенности. Политический дискурс включает в себя все виды взаимодействия индивида и общества, создавая мировоззрение. Политический дискурс показывает, как культурные ценности и социальный порядок навязываются в различных обществах. Этот тип дискурса включает в себя различные политические дискуссии в обществе, в том числе с политиками, чиновниками и публичную риторику в целом

Список литературы

- 1. Арутюнова Н.Д.** Дискурс // ЛЭС / Н.Д. Арутюнова. – М.: 1990. – 499 с.
- 2. Баранов А.Н., Караулов Ю.Н.** Словарь русских политических метафор / А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов. – М., 1994.
- 3. Вайнрих Х.** Лингвистика лжи / Х. Вайнрих // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М., 1987.
- 4. Денисов П.Н.** Язык русской общественной мысли конца XIX – первой четверти XX в. / П.Н. Денисов. – М., 1998.
- 5. Паршин П.Б.** Лингвистические методы в концептуальной реконструкции / П.Б. Паршин // Системные исследования. – М., 1987.
- 6. Черникова Н.В.** Метафора и метонимия в аспекте современной неологии // Филологические науки / Н.В. Черникова. – 2001. – № 1. – 90 с.



УДК 37.016:811.581'373'25

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ, ЕЕ ПОНИМАНИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Руденко М.В.

магистрант II курса, специальность «Филология. Язык и литература (китайский)», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

rudenko9812@gmail.com

Научный руководитель: Долженко Д.А., преподаватель кафедры английской и восточной филологии филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье рассматривается важность изучения студентами-китаистами культурно-маркированной лексики с лингвострановедческой и лингвокультурологической позиций, правильного понимания данной лексики и дальнейшего подбора эквивалентов при переводе. Кроме того, культурно-маркированная лексика является значимым элементом межкультурной коммуникации в установлении различных межъязыковых контактов. Изучение иностранного языка и культуры позволит студентам-китаистам, сталкивающимся с дистантной культурой, мотивировать себя на дальнейшее детальное изучение китайской культуры и в будущем успешно преодолеть межкультурные противоречия.

Ключевые слова: китайский язык, культурно-маркированная лексика, культурно-коннотативная лексика, слова-реалии, лакуны, перевод.

Язык – средство, отражающее культуру и ментальность нации, именно в языке находится ее культурный код. Наиболее точно связь культуры и языка прослеживается на лексическом уровне, в том числе в культурно-маркированной лексике, которая является культурным компонентом, выражает национальное своеобразие языкового фонда и определяется национально-культурной картиной мира [2].

Студент-филолог, изучая иностранный язык, должен не только осваивать новый код и новый способ выражения мыслей, но и ознакомиться со сведениями об особенностях национальной культуры нации изучаемого языка. Язык как основа национальной культуры должен рассматриваться в совокупности с историей его носителей, этнопсихологией, поведенческими стереотипами, географией, литературой и бытом. Тем самым мы можем утверждать, что система преподавания иностранных языков в целом непременно должна включать в себя изучение культурного компонента, а овладение культурным кодом для филолога является одним из ключевых знаний, позволяющих ему адекватно интерпретировать культурно-значимую заключенную в контексте информацию.

Культурно-маркированная лексика – это многообразие лексических единиц, которые являются носителями специфических черт культуры данной языковой общности. Современная лингвистика под культурно-маркированной лексикой понимает слова-реалии, которые обо-



значают предмет и явление, присущие одной культуре и народу и не имеющие аналогов в другой культуре, как, например, слово 火锅 – huǒguō, или «китайский самовар». Также в лингвистике существует понятие фоновой лексики, в которой слова разнятся по национальному фону, в то время как их обозначения совпадают в разных культурах [2].

Г.Д. Томахин выделяет 3 группы культурно-маркированной лексики:

- денотативные реалии (обозначение предметов и явлений, характерных для конкретной культуры), слова-реалии при этом относятся к безэквивалентной лексике;
- коннотативно-окрашенная лексика (слова, имеющие дополнительные значения и вызывающие в сознании носителя языка определенные культурно-исторические ассоциации);
- фоновая лексика [4].

Одним из подтипов культурно-маркированной лексики является культурно-коннотативная лексика.

Культурно-коннотативная лексика – часть общего словарного состава языка, располагающая разнообразием языковых средств, необходимых для выражения оценочного и эмоционального отношения субъекта к различным явлениям, выполняющая экспрессивную функцию и имеющая субъективный характер [2].

Коннотативная лексика представлена следующими лексическими группами слов:

- слова-символы;
- фольклорные (мифы, предания, исторические события) и языковые (фразеологизмы, поговорки, крылатые фразы и аллюзии);
- ономастическая лексика (топонимы и антропонимы) [3, с. 143].

Реалии – лексические единицы, отражающие в языке национальные особенности и являющиеся общеупотребимыми в конкретной культуре, однако не имеющие эквивалентов в другом языке. Обычно к реалиям относятся лексемы, обозначающие: имена собственные, должности или обращения к определенному человеку, национальная одежда и украшения, еда и т.п.

Наиболее полной является классификация реалий В.В. Виноградова. Он разделяет слова-реалии на 6 категорий.

1. Бытовые реалии (одежда, еда, утварь, денежные единицы, музыкальные инструменты, праздники).

В китайском языке к бытовым реалиям можно отнести 寿面 shòumiàn «лапша долголетия» – вид лапши, который обычно подается к столу в день рождения, являющийся символом долголетия.

2. Этнографические и мифологические реалии.

Примерами данных реалий в китайском языке является 灵瑞华 língruìhuá «удумбара» – цветок, расцветающий раз в три года, в буддизме является символом Будды.

3. Природные реалии (растительность, ландшафт, виды животных).

Примером такого вида реалий является 华北平原 huáběi píngyuán – Великая китайская равнина.

4. Реалии государственного строя и общественной жизни: 红卫兵 hóngwèibīng «хунвейбин» – члены отрядов студенческой молодежи и школьников и участники Культурной революции.

5. Ономастические реалии (топонимы, антропонимы): 李白 lǐ bái – Ли Бо, китайский поэт династии Тан.

6. Ассоциативные реалии (символика, фольклорные или исторические реалии): 梅花 méihuā «мэйхуа» – цветы сливы, которые в китайском символизме означают спокойствие и гармонию [1, с. 248].

Из-за того, что в системе целевого языка чаще всего не существует эквивалентного понятия реалии исходного языка, у переводчика возникает сложность подбора адекватного соот-



ветствия культурно-маркированной единицы. В целом же, переводоведение предлагает несколько способов решения таких проблем, среди которых выделяют описательный перевод, поиск эквивалента, метод калькирования, а также транскрибирование или транслитерация. Однако важно отметить, что специального алгоритма все еще не существует.

Колорит является основной характеристикой слов-реалий, и именно правильная интерпретация и перевод такой лексики представляет для филолога основную проблему. Ввиду этого в переводе слов-реалий используются несколько основных способа перевода:

- описательный перевод (перевод реалии, аналога которой нет в целевом языке, заменяется ее описанием);
- транскрипция/транслитерация (максимально точная приближенная передача звукового состава слова-реалии; чаще всего используется в переводе антропонимов, топонимов, праздников);
- калькирование (сохраняется семантическое содержание слова);
- приблизительный перевод (в переводе используется метод родовидовой замены);
- функциональный аналог (при переводе используется сходная языковая единица);
- совмещенный перевод (при переводе могут применяться несколько видов перевода, например, транскрипция и описание) [2].

Еще одной из разновидностей культурно-маркированной лексики являются лакуны, которые лежат в основе проблемы «лакунарности», возникающей в процессе межкультурной коммуникации.

Лексическая лакуна – отсутствие в одном из языков значения специфического слова, присутствующего в другом. Лакуны могут быть выражены спецификой культуры и быта, мировоззрения и психологии другого народа, стоит отметить, что нахождения такого рода несоответствий в родном и целевом языке возможно только при детальном сопоставлении лексики двух языков [5].

Одним из наиболее используемых видов перевода лакун является транскрипция (фонетический способ перевода). При переводе с китайского языка переводчики традиционно используют систему транскрибирования слогов Палладия.

Отметим, что выбор переводческого приема в целом зависит от задачи, которую ставит перед собой переводчик: необходимость сохранения колорита определенной лексической единицы и, как следствие, потеря семантической составляющей слова либо выбор перевода, способного передать общее значение слова и потерей его национально-культурной окраски.

На основании всего вышесказанного мы можем констатировать, что изучение культурно-маркированной лексики студентами-китаистами должно являться неотъемлемой частью учебного процесса, так как, только поняв культурные особенности лексики языка и изучив специфику перевода такого рода слов, можно сформировать необходимые навыки квалифицированного филолога и переводчика.

Список литературы

1. **Виноградов В.В.** Исследования по русской грамматике: Избранные труды / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1975. – 559 с.
2. **Давыдова С.А.** Культурно-маркированная лексика как отражение национальной самобытности культуры / С.А. Давыдова, А.И. Литвинчук // Международный научный журнал. – 2017. – № 5. – С. 55–60.
3. **Кузнецова Э.В.** Лексикология русского языка: Учебное пособие / Э.В. Кузнецова. – М.: Высшая школа, 1989. – 216 с.
4. **Томахин Г.Д.** Реалии в языке и культуре / Г.Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 8. – С. 19–28.
5. **Хакимова Ш.Р.** Приемы перевода интернациональных реалий / Ш.Р. Хакимова // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы II Междунар. науч. конф. – 2014. – С. 179–181.



ОБРАЗЫ-СИМВОЛЫ МИФИЧЕСКИХ СУЩЕСТВ В КИТАЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ

Семенова А.Р.

магистрант I курса, специальность «Английский и второй иностранный язык (китайский)», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

semenovaanna99@mail.ua

Научный руководитель: Долженко Д.А., преподаватель кафедры английской и восточной филологии филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Данная статья посвящена образам-символам мифических существ китайских фразеологизмов, а также основным проблемам перевода данных терминов.

Ключевые слова: китайский язык, межъязыковая коммуникация, мифология, мифические существа, фразеологизмы, перевод.

В – процессе перевода мифологической терминологии перед переводчиками нередко возникает выбор: найти альтернативное понятие в языке перевода, изменить само понятие в сторону лингвокультурологического перевода или подчеркнуть отличительные черты данного термина при помощи культуры языка [2, с. 87]. Поэтому в данной статье мы рассмотрим использование мифологических терминов, а также основные проблемы их перевода.

Образы мифических существ часто входят в состав пословиц, поговорок и фразеологизмов, что нередко становится довольно значимой проблемой при осуществлении межкультурной коммуникации и часто вызывает трудности при переводе.

Одним из часто употребляемых в китайском языке фразеологизмов является выражение “叶公好龙” (yègōng hàolóng) – «Егун любит драконов», что обозначает «любить лишь на словах; пустые слова, не подкрепленные делом».

Часто дракон выступает как символ идеала. Например: “土龙乌狗” (tǔ lóng wū gǒu) – дословно данное высказывание переводится «земляной дракон, соломенная собака» и обозначает, что создана лишь видимость чего-то, а название не соответствует содержанию.

Нередко дракон также символизирует удачу, успех и славу. Рассмотрим выражение “龙头蛇尾” (lóngtóushéwěi) – «голова дракона, хвост змеи», что обозначает громкое начало и бесславный конец.

Однако не только образ дракона можно встретить в китайских фразеологизмах. Другим не менее важным образом-символом китайской культуры также считается феникс. В качестве примера можно привести выражение “烹龙炮凤” (pēng lóng páo fèng) – «варить дракона, жарить феникса», что обозначает особые кулинарные навыки.

Феникс является символом любви, это отражено в следующем фразеологизме: “跨凤乘龙” (kuà fèng chéng lóng) – «оседлать феникса, верхом на драконе», что означает «быть всегда и везде вместе». Феникс также выступает в роли символа красоты. Например: “龙飞凤舞” (lóng fēi fèng wǔ) – «взлет дракона и пляска феникса», данное выражение применяется для описа-



ния исключительно красивого почерка [1, с. 204].

Рассмотренные нами образы мифических существ являются одними из ключевых образов китайской мифологии, именно поэтому они широко представлены во фразеологии и паремиологии. Образы других мифических существ встречаются гораздо реже, в основном в китайских мифах. В современном мире перевод данных реалий востребован только при описании праздника Хэллоуин, который празднуется в Китае.

Что касается перевода фразеологизмов с использованием образов мифических существ с русского языка на китайский, то нам необходимо искать соответствия в языке, опираясь на следующие компоненты перевода:

- 1) переносный или образный компонент значения;
- 2) прямой или предметный компонент значения фразеологизма, составляющий основу образа;
- 3) эмоциональный компонент значения фразеологизма;
- 4) стилистический компонент значения фразеологизма;
- 5) национально-этнический компонент значения фразеологизма.

Если говорить о способах перевода, применяющихся для перевода названий мифических существ, то следует упомянуть транскрипцию и описательный перевод. Например, “芭芭雅嘎” (bābā yǎgá) – баба-яга (в славянской мифологии, при переводе на китайский), “阿尔科诺斯特” (ā'ěrkē'nuòsītè) – алконост (при переводе славянского алконоста, который является райской птицей) – транскрипция. “狼人” (láng rén) – оборотень (при переводе славянского оборотня, что дословно обозначает «волко-человек»), “家神” (jiāshén) – домовый (дословно означает «домашний дух») – описательный перевод [3, с. 141].

Подводя итог всего вышесказанного, стоит отметить, что в аспекте межъязыковой коммуникации образы мифических существ в большинстве случаев используются в пословицах, поговорках, фразеологизмах и нередко вызывают большое количество трудностей при переводе. Неправильное употребление названий таких существ связано с тем, что человек, сталкивающийся с их употреблением в речи, часто не ознакомлен с реалиями данных мифологических терминов.

Таким образом, мы рассмотрели перевод фразеологизмов с использованием образов мифических существ с русского языка на китайский и выяснили, на какие компоненты перевода следует опираться при поиске соответствий в языке перевода. Кроме того, рассмотрели часто употребляемые мифологические термины китайского языка.

Также в данной статье мы выполнили две поставленные задачи: рассмотрели использование мифологических терминов в аспекте межъязыковой коммуникации, а также осветили основные проблемы перевода мифологических терминов.

Список литературы

1. **Абрамова Н.А.** Традиционная культура Китая и межкультурное взаимодействие / Н.А. Абрамова. – Чита : Изд-во ЧитГТУ, 2008. – 303 с.
2. **Кобозева С.Н.** О древних китайских текстах / С.Н. Кобозева. – М. : Наука, 2000. – 199 с.
3. **Спешнев Н.А.** Исследования по фольклору и мифологии Востока / Н.А. Спешнев. – М. : Наука, 2006. – 320 с.
4. **Тер-Минасова С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Изд-во МГУ, 2008. – 352 с.
5. **Adler, R.B., Proctor, R.F.** Looking out, Looking in. Australia; Boston: Wadsworth/Cengage Learning, 2010. – 462 p.



УДК 81'25'276:316.77:СМИ

АНАЛИЗ ПЕРЕВОДА ПРАГМАТИЧЕСКИ-БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ СМИ)

Семенова Л.С.

магистрант II курса, специальность «Лингвистика. Перевод», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
@ semecha21@gmail.com

Научный руководитель: Харченко Л.И., канд. пед. наук, доцент кафедры теории и практики перевода филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье раскрывается сущность понятия «прагматически-безэквивалентная лексика», его характеристика и классификация. Рассматривается использование переводческих трансформаций для передачи смысла безэквивалентных слов на примерах из иностранных СМИ.

Ключевые слова: безэквивалентная лексика, диалекты, локализмы, жаргон, вульгарность, сленг.

Современные лингвисты считают безэквивалентную лексику (БЭЛ) словом или предложением языка оригинала, означающим объекты, процессы и другие реалии жизни, которые не имеют эквивалента в языке перевода. Отсутствие аналога встречается редко, в частности, когда иностранное слово относится к явлению, которое не относится к терминам из повседневной жизни.

В современном переводоведении есть несколько подходов к определению термина «эквивалент». С. Влахов полагает, что эквивалент – это полное соответствие значений между лексическими единицами двух языков по содержанию (семантика, коннотация, фон) [1, с. 47]. А.О. Иванов под эквивалентом понимает функциональное соответствие на целевом языке, передающее на одном уровне плана выражения (слова, словосочетания) все составляющие значения или один из вариантов значения исходной единицы языка оригинала релевантные по контексту [2, с. 187].

Согласно классификации А.О. Иванова, прагматически безэквивалентная лексика включает в себя: отклонения от общей нормы языка, заимствования, сокращения (аббревиатуры), слова с суффиксами субъективной оценки, междометия, звукоподражания и ассоциативные пробелы. Рассмотрим некоторые особенности перевода определенных типов прагматически безэквивалентного слова. По мнению А.О. Иванова, значимое место в такой лексике занимает именно отход от общей нормы языка. Эта группа слов состоит из территориальных, социальных диалектов, локализмов, жаргона, вульгарности и сленга [2, с. 120].

Приведем и проанализируем примеры лексических единиц, отсутствие эквивалентности которых связано с отклонением от общей нормы языка. Отрывок онлайн-газеты «The Washington Post». В статье говорится о переезде российского бизнесмена Александра Запорожского обратно в США.

Оригинал Перевод

Donahoo, a well-known Baltimore auto dealer, had never heard of the firm. «My guess was he was in the porn business,» Donahoo said. «How else can you make dough like that?» «Донаху,



известный автомобильный дилер из Балтимора, никогда не слышал об этой фирме. «Я думаю, что он занимался порнобизнесом», – сказал Донаху. – Иначе как еще такие бабки зашибешь?» [6].

В интервью, Донаху никогда не слышал о фирме, которую назвал

А. Запорожский, и предположил, что тот занимается порнобизнесом. Как видно из этого примера, английское выражение «to make dough» передано на русский язык как «зашибать бабки». Данное выражение в английском языке определяется в Cambridge dictionary следующим выражением – «to make dough – to earn or to get some money» [4].

Анализируя значения русского выражения «зашибать бабки», мы обратились к современному толковому словарю русского языка Т.Е. Ефремова, по которому «бабки» – металлические монеты и бумажные знаки, являющиеся мерой стоимости товара и средством платежа; деньги [4]. Теперь обратимся к дефиниции слова «зашибать». В толковом словаре В.И. Даля существует следующее описание – добыть, заработать в большом количестве [5].

Сравнив определения, можно сделать вывод, что переводчик не передает смысл на семантическом уровне, так как глагол не содержит этого компонента. Однако есть возможность передать значение английской фразы на русский язык более нейтральной фразой – «Иначе такие бабки не заработаешь».

Следовательно, мы полагаем, что при переводе данного выражения была достигнута прагматическая эквивалентность (и исходное и переводное выражения относятся к одному регистру – к жаргону криминальных слоев). Также стоит заметить, что между выражениями отсутствует языковая близость: Сравните англ. dough – тесто, густая масса метафорически переосмысливается как деньги; русск. зашибать – т.е. делать большие деньги; англ. to make – широкозначный общеупотребительный глагол.

А.О. Иванов относит ассоциативные пространства к прагматически неэквивалентной лексике. Под разрывами ассоциаций понимается отсутствие дополнительных коннотаций в целевом языке, с которыми слово исходного языка ассоциируется в сознании его коллектива, или неответственность этих ассоциаций при совпадении значений. [9, с.132].

Рассмотрим пример, который взят из статьи об отмене виз, что сделает возможным людям ездить в Европу на заработки.

Оригинал Перевод

Однако во многих экономически развитых странах распространена практика «шабашек», когда под видом туристов иностранцы приезжают зарабатывать деньги, трудясь нелегально и получая зарплаты в конвертах. По схожей схеме в нашей стране трудятся выходцы из Средней Азии – узбеки, таджики, киргизы. However, in many economically developed states, «pick-up work» – when foreigners arrive under the guise of tourists, work illegally, and get paid under the table, is not an uncommon practice. Immigrants from Centralasia – Uzbeks, Tajiks, Kyrgyz – operate by a similar scheme in our country [6].

Русскоязычное слово «шабашка» переведено на английский язык как «pick-up work». При рассмотрении слова «pick-up» в английском языке мы нашли следующую дефиницию в электронном словаре Lingvo: «pick-up» – «organized, arranged, or assembled hastily and without planning». Также, русско-английский словарь переводит данное слово как «случайный/полученный по случайности» [5]. Таким образом, это выражение может иметь перевод «поспешно (случайно) найденная работа».

Перейдем непосредственно к определению русского слова «шабашка». Словарь В.И. Даля толкует это слово как «небольшой продукт, взятый с производства домой» (оригинал. «Не-нужный пень дерева, привезенного домой плотниками»). Однако это значение метафорически переосмыслено, и слово используется в значении дополнительного заработка [4].



Термин «шабашка» в русском языке ассоциируется со словом «шабашник», что значит: «человек, который выполняет строительные, ремонтные и другие работы, заключая частные сделки по высоким ценам» [4]. В английском языке такая ассоциация отсутствует, но есть такие варианты перевода, как «moon lighter» и «contract labourer», которые подразумевают под собой определение «работать на частное лицо, чаще нелегально». От этого и образовано слово «шабашка». Английское выражение «pick-up work» не является лучшим вариантом для данного русского слова (ср.: англ. случайная/поспешная работа – русс. левый заработок). В результате некорректно выбранного эквивалента значение искажается и значение исходного источника теряется. Возможно, переводчику следует использовать комбинированный перевод и перевести слово «Sabbat», используя транслитерацию и объяснение «шабашка» (illegal earnings).

Специфика перевода прагматически-безэквивалентной лексики заключается в отсутствии подходящих эквивалентов в языке перевода, то есть слов и выражений, соответствующих по значению.

Среди методов перевода БЭЛ мы обнаружили, что выбор таких слов из общей лексики представляет собой лексико-семантические преобразования, передающие только денотативное значение. Для того чтобы раскрыть ассоциативный потенциал этого слова, следует использовать метод комбинированного перевода (транслитерация и описание).

Мы пришли к выводу, что при переводе лексики, не имеющей эквивалента, переводчики часто изменяют падеж (например, эквивалент, связанный с ежедневным разговорным регистром, можно заменить, когда он переводится на сленгизм и т.д.). Выбор слова из другого стилистического регистра не всегда передает первоначальный ассоциативный потенциал, например, это может быть только частичное соответствие при отсутствии полного эквивалента. По нашему мнению, такое переводческое решение допускается в тех случаях, когда оно продиктовано объективными причинами.

Список литературы

- 1. Влахов С. Флорин С.** Непереводимое в перевод/ С. Влахов, С. Флорин. – М. : Международные отношения, 2009. – 360 с.
- 2. Иванов А.О.** Безэквивалентная лексика / А.О. Иванов. – СПб. : Типография издательства СПбГУ, 2006. – 200 с.
- 3. Современный русско-английский словарь** [Электронный ресурс]: <http://www.onlinedics.ru/slovar/efr.html/> (дата обращения: 21.12.2020).
- 4. Толковый словарь В.И. Даля онлайн** [Электронный ресурс]: <http://slovardalja.net/> (дата обращения: 21.12.2020).
- 5. Cambridge online dictionary** [Электронный ресурс]: <http://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 24.12.2020).
- 6. ИНОСМИ.РУ Россия сегодня** [Электронный ресурс]: <http://inosmi.ru/> (дата обращения: 24.12.2020).

УДК 373.3.091.212

ЯЗЫК И ДИСКУРС СМИ НА ПОЛИТИЧЕСКОЙ АРЕНЕ В XXI ВЕКЕ

Скорик Л.Г.

магистрант II курса, специальность «Филология.
Язык и литература (английский)», ГОУ ВО ЛНР
«ЛГПУ»
lskorick@mail.ru

Научный руководитель: Туленинова Л.В., канд. фил. наук, доцент кафедры английской и восточной филологии филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье рассматриваются понятия «политический дискурс», «средства массовой информации», «общественное мнение», «политический язык». Прослеживается история исследования политических дебатов на политической арене в XXI веке. Выявляется общность и связь «политического дискурса» со средствами массовой информации.

Ключевые слова: политический дискурс, СМИ, общественное мнение, политика.

В современном мире средства массовой информации являются важным элементом политической борьбы, выступают в роли определенной силы в создании государств.

В XXI веке началось углубленное исследование политической коммуникации. Традиционно выделяется два уровня исследования – эмпирический и теоретический. Методами исследований традиционно являются анализ и синтез. С помощью мониторинга сайтов изданий и страниц в социальных сетях проводится сбор эмпирического материала. Собранная информация обрабатывается с помощью сравнительного анализа.

В коммуникационных процессах ведущую роль играет речевая деятельность. Любая форма воздействия на сознание человека требует речевых действий. Риторика крайне необходима человеку для установления взаимоотношений в коллективе, а также для формирования его культурного уровня. Риторика – это теория и искусство речи, фундаментальная наука, изучающая объективные законы и правила речи. Поскольку речь – инструмент управления и организации социальных и производственных процессов, риторика формирует норму и стиль общественной жизни XXI столетия. Современная риторика не просто обучает умению строить убедительные высказывания, но и является инструментом самозащиты от манипулятивных воздействий.

Отдельной формой риторики называют пропаганду. «На политической арене разные государства, а также политические партии, посредством СМИ, используют обманчивую (“deceptive”) коммуникацию» [1, с. 31], которая направлена на массу людей с целью манипуляции общественным мнением и поведением в кризисные периоды. Схема действия пропаганды – от коммуникатора к реципиенту через коммуникацию. Центром многих политических конфликтов являются ситуации на международной арене. Рассуждая о войне, терроризме или преступности, переживая экономический спад или рецессию, мы не замечаем мягкую силу воздействия политических ораторов посредством средств информации на наше созна-



ние. Очень часто искусство политической речи заключается в представлении определенного взгляда на ситуацию или явления, о которых идет речь, в соответствии с которыми мы должны делать умозаключения. Важно, чтобы были хорошие ораторы. События на Украине, а также проблемы связанные с возвращением Крыма в Российскую Федерацию, стали поводом к применению Западом методов «холодной» войны против России. Средства массовой информации Запада развернули настоящую информационную войну, направленную на полную дискредитацию правительства России. Их целью стало формирование образа врага в лице России. Майдан на Украине является примером ведения Западом эффективной информационной войны.

Основу политического дискурса составляет непрерывная диалогическая дуэль между правящей партией и оппозицией, в которой противники время от времени нападают друг на друга, отражают удары друг друга и переходят в наступление. В то же время публичные политические дебаты, активное вовлечение СМИ в те или иные международные процессы дают возможность массам определить рациональное зерно в тех или иных политических процессах, выбрать правильную стратегию своего поведения, в конечном счете отделить правду ото лжи. Согласно определению словаря Дудена, «только средства массовой информации делают возможной массовую демократию» [2, с. 103].

Политики, общаясь друг с другом и с журналистами, постоянно помнят о «зрительской аудитории» и намеренно или непреднамеренно действуют или «работают на публику», пытаясь произвести впечатление и «сорвать аплодисменты». В современной политике успех или неудача, победа или поражение во многом зависят от способности политика общаться с людьми в целом. Избирательная кампания является ярким примером важной роли политического общения. Исследования показывают, что большое количество современных молодых людей не принимают участие в выборах, поэтому избирательные кампании пытаются использовать социальные сети (блоги, сайты социализации, такие как Facebook), чтобы охватить аудиторию, которая широко использует Интернет. Facebook – это успешная сеть социализации, где пользователи создают доступную учетную запись для других участников. Популярность Facebook очень высокая – это более 80 миллионов пользователей по всему миру. Социальная сеть может быть хорошим каналом распространения агитации. Таким образом, например, Б. Обама удалось собрать более 2,7 миллиона друзей-сторонников просто в сети Facebook через свою собственную сеть общения my.barackobama.com. [1, с. 79].

В настоящее время все политические организации, правительства, политические партии, национальные и международные неправительственные организации и даже военные структуры обращаются к профессиональным маркетинговым стратегиям для мобилизации общественного мнения. Такие стратегии были разработаны как ответ на усиление влияния СМИ.

Политики используют классические методы политического общения: публичные встречи, агитация, профсоюзы, телефонные операции, концерты и так далее. Эффективность политического дискурса можно определить достижением этой цели. Убеждение аудитории является основной целью для многих политиков: “for most politicians, the key concept in most of their speeches is that of persuasion” [3, p. 123].

Таким образом, можно сказать о тесной взаимосвязи между средствами массовой информации и политикой государств на международной арене, в том числе политического дискурса и политической коммуникации. Следовательно, политический дискурс в СМИ обладает всеми возможностями для управления взглядами аудитории в необходимой для субъекта сфере. Адресант (политик) посредством СМИ доводит до адресата (народных масс) ту информацию, которая необходима государству для влияния на общественное мнение, а также получает сообщения об общественных взглядах на политических лидеров. Тем не ме-



нее, политический дискурс способствует формированию ответственности у граждан за свое государство, за принятые решения на выборах и референдумах, формированию в обществе политической толерантности.

Список литературы

1. Садуов Р.Т. Феномен политического дискурса Барака Х. Обамы: лингвокультурологический и семиотический анализ / Р.Т. Садуов. – Уфа : РИЦ Баш ГУ, 2012. – С. 31–79.

2. Duden. Basiswissen Schule. Politik. 2., aktualisierte Auflage [Text] / herausgegeben von Ralf Rytlewski und Carola Wuttke. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG. – Berlin : DUDEN PAETEC GmbH, 2008. – 464 p.

3. Ponton D. Movement and meaning: towards an integrated approach to political discourse analysis // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. – 2016. – Т. 20. – № 4. – С. 122–139.

УДК 811.521'38'42

ПОНЯТИЕ БЫТОВОГО ДИСКУРСА ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА И ЕГО ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Смирнова Е.А.

студентка IV курса, специальность «Японский и английский язык и литература», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
smirnovaekaterinaks@gmail.com

Научный руководитель: ТЛи Е.С., преподаватель кафедры английской и восточной филологии филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье раскрывается сущность понятий «стилистика» и «бытовой дискурс». Рассматривается использование устной речи в повседневной жизни японцев.

Ключевые слова: *стилистика, бытовой дискурс, разговорная речь, диалог.*

С*тилистика* и сама сущность стиля тесно связаны с коммуникативным аспектом языка, с проблемами его употребления и функционирования. Однако в области стилистики японского языка ни японские, ни зарубежные лингвисты не создали единой теории речевых стилей на материале данного языка.

В лингвистике нет общепризнанного определения стилистики. Это происходит, видимо, потому, что в процессе своего формирования эта отрасль языковедения развивалась в составе различных направлений. В свою очередь, Г.О. Винокур предлагает следующее определение понятия: «Стилистика обладает тем свойством, что она изучает язык по всему разрезу структуры сразу, т.е. и звуки, и форм, но зато с особой точки зрения» [1, с.125].

В свою очередь, Л.Р. Дускаев и В.А. Салимовский определяют данную науку как лингвистическую науку о средствах речевой выразительности и о закономерностях функционирования (употребления) языка, обусловленных наиболее целесообразным использованием в тексте языковых единиц в зависимости от содержания высказывания, целей, ситуации и сферы общения [2, с.98].

В японском языкознании различают два вида бытового дискурса: устный («hanashinokotoba») и письменный («kakinokotoba»).

«Hanashinokotoba» подразумевает собой употребление ваго – слова японского происхождения, частицы, междометия. Также для разговорной речи характерно употребление повторов, встречаются инверсии, кроме того, существуют различные способы экономии языковых средств. При этом «hanashinokotoba» может распространяться на любую речь в устной форме (доклад, лекцию, выступление по радио и на телевидении, бытовую речь, городское просторечие и даже территориальные диалекты).

Японские исследователи считают одним из основных признаков разделения речи на устную и письменную влияет канал «прохождения информации». При этом они часто упускают из виду такие важнейшие экстралингвистические признаки разговорной речи, как:

- 1) неподготовленность речевого акта;
- 2) непринужденный характер беседы;



3) непосредственное участие говорящих в речевом акте [4, с.205].

В связи с этим под определение бытового дискурса попадает и повседневный диалог (непринужденная речь без подготовки), и выступление по радио (речь, где отсутствует непосредственный контакт говорящего и слушающего), и диалог в пьесе (речь, специально созданная автором по образцу неподготовленной и непринужденной речи). Диалогическая речь в художественных произведениях и драматургии максимально приближена к естественной разговорной речи, оставаясь, тем не менее, речью искусственно созданной и, вследствие этого, не застрахованной от некоторой неестественности. Так, дискурсивные бытовые явления, рассматриваемые нами, опираются на понимание дискурса как процесса и результата языковой деятельности, функционирования языка в реальном времени.

Стоит подчеркнуть высокую ситуативную зависимость разговорной речи и широкую сферу ее употребления. При этом, как правило, сфера употребления устной речи включает в себя ситуации общения дома, на людях, официальные переговоры, участие в дискуссиях и т.д.

Итак, можно сказать, что широкая степень употребления разговорной речи приводит к сложностям при выделении ее отличительных стилистических особенностей в зависимости от ситуации и ряда других экстралингвистических признаков. Поэтому однозначно охарактеризовать сферу употребления устной речи крайне трудно.

Выделяют следующие характерные черты для разговорной речи в целом (и бытовой речи в частности): краткость предложений, высокую степень эллиптичности, отсутствие сложных синтаксических конструкций. Как правило, такая речь часто бывает прерывистой и непоследовательной с логической точки зрения, непринужденной и даже фамильярной по форме, носит чувственно-конкретизированный, а не понятийный характер.

Кожина М.Н. выделила следующие лингвистические признаки устной речи:

1. Большая активность не книжных средств языка со стилевой окраской разговорности, фамильярности, просторечия по сравнению с другими видами речи.

2. Высокая степень эмфатичности и активность эмоционально-оценочных единиц и языковых средств субъективной оценки, в частности просодических элементов, междометий, экспрессивных частиц, осложненных соответствующим интонационным рисунком, усиленных форм слов, таких как риторический вопрос, повтор и другое.

3. Высокая степень идиоматичности, активность речевых штампов, фразеологизмов разговорного характера, сокращенных лексических образований.

4. Привычные и уже не осознаваемые как ошибочные отступления от литературно-художественной нормы, окказиональное употребление единиц и языковых средств. Например, некоторые формы субстантивации предикативных прилагательных (не являющиеся литературной нормой и построенные по аналогии формы слов *ない-なさ* – «нет-отсутствие», *こい-こさ* – «густой-густота»); не зафиксированные в качестве литературных существительные-канго, образованные корнесложением (осознаваемые самими носителями языка как «неправильные», но, тем не менее, употребляемые в речи «大発生» – большое развитие, «大接近» – большое развитие); глаголы «канго+вспомогательный глагол «*suru*». Случаи нетипичного для некоторых канго непосредственного примыкания глагола «*する*», например, «科学する» – заниматься наукой. Вместо нормативного «科学を*する*», «便利する» – быть удобным вместо «便利である» (преимущественное употребление среди молодежи).

5. Тенденция «*gapiki*», выражающаяся в стремлении к унификации фонетических изменений форм потенциального наклонения у некоторых глаголов и т.д.; переосмысление некоторых нормативных общезыковых явлений и широкое их употребление в других значениях.

6. Частое употребление единиц с конкретным значением и редкое – с отвлеченно-обобщенным значением.



7. Большое разнообразие сравнительно-описательных конструкций, форм наклонения и формантов предположительности как средств проявления некатегоричности и «смягчения» речи.

8. Прерывистость и непоследовательность повествования с логической точки зрения.

9. Ослабленность или невыраженность синтаксических связей между частями предложения, неполно структурная оформленность речи на всех уровнях – фонетическом, морфологическом, синтаксическом [3, с. 487].

Вышеперечисленные признаки не только характеризуют разговорную речь, но и в той или иной степени формируют ее стиль, поэтому могут считаться стилиобразующими.

Исходя из этого, разговорную речь можно определить как неподготовленную (непринужденную) речь нескольких участников непосредственного, личного общения, для которой характерны все или некоторые из вышеперечисленных признаков.

Следует также отметить конкретные языковые особенности разговорной речи:

1. Высокая степень встречаемости заключительных эмоциональных частиц *ne*, *yo*, *na* и комплекса *yo-ne*.

2. Обилие эмоциональных сигналов, не обладающих ярко выраженным в речи лексическим значением и выполняющих роль «заполнителей пауз», выделительно-подчеркивающих или контактоустанавливающих элементов: (*ano*, *ma(-a)*, *ko(-o)*, *nante*, *nanka*, *-toka*, *iya(-a)*, *are* и др).

3. Использование вместо полных сокращенных видовых форм глагола на *-iru*, *-ogu*, *-oku*, *-aru* (формы со стяжением гласного компонента моры) и сокращенных форм глагола на *-shimau* (абсолютно законченное действие) по типу *-te shimau -tchau*.

4. Частое использование формантов по типу *yo:na*, *-mitaina*, *-to iu: kanji* и т.п. в сравнительно-описательных конструкциях.

5. Замена на конце высказывания заключительных форм предиката на не заключительные (*-te*, *-de*, *-kute*) или отсутствие заключительных форм (*-ja*

nai kato..., *-toka...*, *-tari/-dari...*, *-tara/-dara...*, *-ba...*, *-kara...*(причинный союз), *shi...*(сочинительный союз) и др.), когда общее значение ясно из контекста и четкое выражение предиката не требуется.

6. Использование других неформальных аналогов целого ряда грамматических показателей – *sorya*, *soide*, *-ts(u)tte*, *ja*, *dokka*.

7. Широко распространенный эллипс падежных показателей (*ga*, *e*, *ni*, *o*) и частиц (*wa*, *mo*), а также опущение вопросительных частиц (*ka*, *po*) при сохранении вопросительной интонации в вопросительных предложениях.

8. Нечетко произносимые поддакивания (*un-un*, *un*, *n*) и переспрос (*n?*), встречающиеся в ответных репликах диалогической речи.

9. Использование вместо полной сокращенной формы ввода прямой речи (*-te iu no a* вместо *-to iu no wa*) и форманта *-tte*, способного, в свою очередь, заменять целый ряд лексических образований, состоящих из служебных слов:

а) *-to* (ввод прямой речи);

б) *-to iu* (описательная конструкция);

в) *-to iu no wa* (описательно-выщелительная конструкция в середине фразы);

г) *-to itte* (ввод прямой речи в середине или на конце фразы);

д) *-to itta* (ввод определения в позиции перед определяемым словом, ввод прямой речи на конце фразы или функционирование в качестве полнозначного глагола);

е) *-so: da* (ссылка, цитата).

10. Использование других неформальных аналогов целого ряда грамматических показате-



телей -когуа, sorya, агуа, soide, -ts(u)tte, ja, dokka. Устойчивый характер этих образований дает основание считать их стилистически значимыми и закрепленными за данным типом речи.

На основе вышеизложенного следует сделать следующие выводы, что под стилистикой мы понимаем часть науки о языке, в которой различные языковые явления рассматриваются с точки зрения особенностей их создания, отбора и использования в речи. В японском языкознании различают два вида бытового дискурса: устный («hanashinokotoba») и письменный («kakinokotoba»). Тем самым, «hanashinokotoba» может распространяться на любую речь в устной форме.

Важнейшие экстралингвистические признаки разговорной речи: неподготовленность речевого акта, непринужденный характер беседы, непосредственное участие говорящих в речевом акте.

Таким образом, под определение бытового дискурса попадает и повседневный диалог, и выступление по радио, и диалог в пьесе. Также отличительной чертой бытового дискурса считается наличие большого количества высказываний, которые не несут значимой или новой информации, а представляют собой «издержки» продуцирования речи и служит «фоном» беседы.

Выделяют следующие характерные черты для разговорной речи в целом (и бытовой речи в частности): краткость предложений, высокую степень эллиптичности, отсутствие сложных синтаксических конструкций.

М.Н. Кожина выделяет следующие характерные черты и стилеобразующие факторы для разговорной речи: большая активность не книжных средств языка со стилевой окраской разговорности, высокая степень эмфатичности и активность эмоционально-оценочных единиц, использование идиом, отступления от литературно-художественной нормы, переосмысление некоторых нормативных общезыковых явлений и широкое их употребление в других значениях, частое употребление единиц с конкретным значением и редкое – с обобщенным, разнообразие сравнительно-описательных конструкций, прерывистость и непоследовательность повествования с логической точки зрения, ослабленность или невыраженность синтаксических связей между частями предложения.

Список литературы

- 1. Винокур Г.О.** Введение в изучение филологических наук. Проблемы структурной лингвистики. / Г.О. Винокур // Отв. ред. В. П. Григорьев. – М. : Наука, 1981. – С. 3–58.
- 2. Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А.** Стилистика русского языка: учебник / М.Н. Кожина, Л.Р. Дускаева, В.А. Салимовский. // 6-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2016. – 464 с.
- 3. Кожина М.Н.** Речеведение. Теория функциональной стилистики: избранные труды: сборник научных трудов / М.Н. Кожина // 3-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2020. – С. 620–623.
- 4. Кондрад Н.И.** Японский лингвистический сборник / Н.И. Кондрад. – М. : Наука, 1959. – С. 360–365.



УДК 821.521.-36-04.09

ПОНЯТИЕ «ДНЕВНИКОВАЯ ПРОЗА» И ЕГО ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Таранцова И.С.

студентка IV курса, специальность «Японский и английский язык и литература», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
irinaser0410@gmail.com

Научный руководитель: Ли Е.С., преподаватель кафедры английской и восточной филологии филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье раскрывается сущность понятия «дневниковая проза». Рассматриваются наиболее распространенные подходы к определению жанра японской дневниковой литературы и его специфика.

Ключевые слова: дневниковая проза, эссеистическая литература, никки, дзуйхицу.

Литературное произведение представляет собой результат взаимодействия целого комплекса явлений культуры (материальной и духовной) и постоянно действующий источник их трансформации. Любой памятник древней и средневековой литературы – это явление обобщенное. При рассмотрении какого-либо образца в исследовании зачастую нам приходится абстрагироваться от множества конкретных его особенностей – идеологических, формальных и прочих. Так происходит по причине того, что в каждую историческую эпоху определенный памятник отличается своим функционированием в идейно-философском, эстетическом, жанрообразующем аспектах.

Данная позиция основывается, прежде всего, на особенностях японской литературы. Примером может послужить «Сказание о доме Тайра», которое включает 88 редакций, в то время как различие редакций «Записок из кельи» Камо-но Тёмэя (1212) настолько велико, что данное произведение мы вполне можем отнести к нескольким литературным жанрам одновременно [2, с. 36]. Более того, список редакций вышеупомянутых и подавляющего большинства средневековой литературы зачастую функционировал самостоятельно, при этом «обрастая» различными литературными и внелитературными связями. Из этого следует, что при проведении данного исследования изначально стоит выделить особенности жанра дневниковой прозы и само понятие как таковое.

Возникновение жанра дневниковой прозы или «日記文学/nikki bungaku» приходится на первую половину X века и подразумевает жанр эссеистической литературы. Наличие эссеистического фактора предполагает сжатое изложение мыслей автора от первого лица. Также известно, что в дневниковой прозе преобладало применение метода «隨筆/zuihitsu» – «дзуйхицу», в переводе значащее «вслед за кистью». Это короткая проза, повествование в которой состоит из размышлений автора относительно чего-либо, то есть некий «поток сознания». Автор излагает все свои мысли, описывая свои эмоции и окружение: начиная размышлениями и заканчивая воспоминаниями или увиденными бытовыми сценами. «Классическими» образцами дзуйхицу считаются «Записки у изголовья» Сэй-Сёнагон (конец X века), «Записки из кельи» Камо-но Тёмэя (1153–1216), а также «Записки от скуки» Ёсиды Кэнко (1330). Основываясь на данных положениях, со временем был сформирован особый тип писателя,



задачей которого было отражать «только то, что было на самом деле», иными словами – реальные события, которые носили исторический и хронологический порядок. [4, с. 211–212] В то же время стиль автора был напрямую связан с непосредственной канонизацией художественной литературы, что предполагало наличие определенных принципов соблюдения национальных традиций и этикета, которые учитывались при создании прозы. Более того, необходимо было также сохранить ту неразрывную связь с судьбами определенных людей, которая способствовала передаче их внутреннего мира, эмоционального состояния и полного спектра переживаний.

Для выполнения поставленных задач автор был обязан сохранить и проиллюстрировать нормы поведения и этики, которые на тот момент диктовались социумом. В таких рамках автору необходимо было сохранить хронологию, при этом предоставляя собственную оценку в отношении данных событий, не приукрашивая и не искажая фантазией окружающий мир. При написании произведений дневникового жанра авторам приходилось прибегать к передаче собственной нравственной позиции, прислушиваясь к своим чувствам как к единственно верному способу отражения событий. Более того, применялись лишь те литературные приемы, которые не нарушали целостность происходящего, а наоборот – способствовали воспитанию и сохранению этико-нравственных постулатов [4, с. 236]. И только в том случае, если учитывались все перечисленные особенности жанра, произведение могли отнести к дневниково-мемуарному виду, называемому «никки» (дневник). Особенности развития литературы в эпоху Хэйан определяются в первую очередь ее прямой причастностью к культурной жизни аристократии, которая непосредственно повлияла на стилистические, жанровые и тематические черты поэзии и прозы. Если говорить о художественном наследии Японии (в нашем случае еще и в дневниковой прозе), то здесь на первый план в произведении обычно выходит эмоционально-эмпирический опыт человека, выражаемый по ходу развития сюжета посредством душевно-психологических состояний персонажей.

Литература как таковая действовала в качестве образца морали и этикета, «воспитывая» читателя. Особенностью дневниковой прозы стало то, что она представляла собой «хранителя» комплекса человеческих качеств, общественных норм, нравов и ценностей. Еще одной характерной чертой является традиционализм, служивший проводником цепи постулатов и поведенческих линий, которые, таким образом, сохранялись и передавались новым поколениям почти без изменений. Как результат, литература (в частности и дневниковый жанр), выполняла функции сохранения нравственно-эстетических принципов общества [3, с. 58–59].

Существует также целый ряд особенностей дневниковой прозы, который выделяет ее из общего фона средневековой литературы, а именно:

- точный и обусловленный традицией стиль и язык произведения;
- передача реальности через призму индивидуального участия;
- построение фабулы произведения вокруг главного героя;
- эмоциональный экспрессионизм;
- применение стихотворных вставок, способствующих созданию настроения и оценки характера исторического события.

Еще одним фактором, который имел весомое влияние на жанр «никки», стало наличие поэзии и постоянная практика стихотворного способа коммуникации среди аристократического слоя населения. В данном случае стихотворные вставки, содержащиеся в текстах дневников, являются вполне природным дополнением к описанию внутреннего состояния повествователя и персонажей. Важную роль здесь играют образы, которые применялись в танка (短歌, «короткая песня» – тридцати-однословная пятистрочная японская стихотворная форма), так как именно они могли отражать двойственность посланий, отношение к собеседнику



и другое [1, с. 5]. Со временем танка стали занимать весомое место в дневниковой прозе, так как превратились в художественный прием, способствующий раскрытию внутреннего мира автора, его эмоционально-психологического состояния, страданий и чувств, усиливая то настроение, которое полнее соответствовало тому или иному моменту.

Автор «Дневника эфемерной жизни – Митицуна-но хаха (右大将道綱母) считает, что автор раскрывает подробности своей жизни, а также размышляет над смыслом жизни и тем, как люди решают прожить свою жизнь. Это такой вид произведений, в которых автор через стихи «обнажается» перед читателем, а существенное наличие стихотворного материала дает возможность раскрыть внутренний мир главного героя, оставаясь одним из эстетических элементов дневниковой литературы. Таким образом, дневник – это литературное произведение, в котором проявились эстетические интересы автора [2, с. 37–38].

Концепция эстетизма, которая активно применялась в дневниковой литературе, построена, в первую очередь, на тесной связи с внутренним миром человека, что и придает произведениям данного жанра особую искренность и одухотворенность. Более того, еще одной эстетической особенностью жанра никики стоит относить ответственность героя и персонажей за собственные поступки, которые воплощаются через призму кармы – ответом за грехи и ошибки в прежней жизни. Иными словами, процесс воздаяния за грехи приравнивается к естественному ходу событий, так как страдания возникают вследствие ошибок. Благодаря этому эстетика «очарования вещей», с предшествующими ей печалью, непрочностью окружающего мира и мимолетности жизни, необратимо приводит к ощущению быстротечности чувств и любовных наслаждений. В дневниковой литературе ясно прослеживается культ прекрасного и культ красоты, которым угрожает неизбежная гибель и исчезновение, в силу быстротечности хода времени. Каноничность и эстетические традиции дневникового жанра обуславливали не только утонченность поведения, но и художественного мышления, пропагандируя высокую мораль. Отсюда у читателя и возникает осознание особой ценности и неповторимости человеческой личности, его внутреннего мира.

Список литературы

- 1. Бреславец Т.И.** Поэзия танка / Т.И. Бреславец // Очерки японской поэзии IX-XVII веков. – М. : Восточная литература, 1994. – 356 с.
- 2. Горегляд В.Н.** Японские средневековые дневники / В.Н. Горегляд // под. общ. ред. О.С. Равкиной. – Санкт-Петербург, 2001. – 378 с.
- 3. Санаэ Фукуто.** 平安時代朝女の生き方 (Женщина эпохи Хейан) / Фукуто Санаэ. – Токио, 2004. – 277 с.
- 4. Такудзи Имаи.** 平安日記文学の研究 (Исследования хейанской дневниковой литературы). / Имаи Такудзи. – Токио, 1999. – 427 с.



УДК [316.75: 070.1: 316.77:СМИ] (510)

ВЛИЯНИЕ ИДЕОЛОГИИ КИТАЯ НА СОВРЕМЕННУЮ ЖУРНАЛИСТИКУ

Цыганок Е.А.

магистрант II курса, специальность «Филология.
Язык и литература (китайский)», ГОУ ВПО ЛНР
«ЛГПУ»
liza.tsyganok.98@mail.ru

Научный руководитель: Дворцова А.Н., преподаватель кафедры английской и восточной филологии филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье рассматривается специфика влияния идеологии Поднебесной на современную китайскую публицистику. Анализируются изменения в правилах функционирования журналистики и выделяется взаимосвязь между данными правилами и государственной политикой.

Ключевые слова: журналистика, Китай, идеология, партия, цензура, СМИ.

*П*олитика реформ и открытости, введённая в Китае в 1978 году, поспособствовала увеличению темпа развития страны. Качественные изменения в экономической, социальной и политической сферах не могли не повлиять на материалы журналистов, публикующих свои статьи на страницах разных печатных изданий, ведь правительство видело в СМИ главный инструмент пропаганды.

Партийные руководители вывели некоторые правила функционирования журналистики в Китае:

1. Журналисты обязаны служить реформе открытости и работать в области модернизации.

а. В первую очередь необходимо было проанализировать ситуацию внутри общества. После периода культурной революции китайцы нуждались в атмосфере стабильности и сплочённости, которую и должны были создавать журналисты в информационном пространстве.

б. Большое внимание также необходимо было уделять распространению информации в области развития экономики. В данном случае есть два пути: представлять соответствующие сведения в отдельных рубриках или создать специальные тематические газеты. Первой экономической газетой в КНР стала «市场报» («Газета рынка»). Кроме того, специальные экономические передачи стали транслировать по телевидению и радио.

2. Журналисты должны следовать правилу «газета для человека» и уделять больше внимания пропаганде здорового образа жизни, культурно-нравственному развитию и освещению реальных проблем простых жителей. Причем изменения должны были коснуться не только содержания, но и внешнего вида – газета должна быть удобной для читателя.

3. Официально провозглашена система общественного и народного контроля – журналистика должна была повысить информационную прозрачность деятельности правительства. Кроме того, важным считалась и оперативность публикации актуальных новостей. Наиболее оптимальной является следующая схема: 1) немедленное обнародование важной новости; 2) через некоторое время – дополнительная публикация с деталями и экспертным мнением.



Пропагандистская функция также выражалась в идеализации и излишней героизации участников отрицательных событий.

4. Утвержден принцип партийности. При высокой степени доверия населения к СМИ журналистам легче донести до людей правильность выбранного правительством вектора развития. В связи с этим стали появляться газеты, которые не только информируют население о чем-либо, но и сами являются отражением мнения разных социальных групп, например, «工人日报» («Газета рабочего»), «中国妇女日报» («Женская газета») и другие.

5. Журналисты должны хорошо разбираться в политике, быть верными партии, дисциплинированными и организованными. По мнению Дэн Сяопина, корреспонденты также должны знать основы теории марксизма.

6. Внешнеполитическая пропаганда, создаваемая журналистами в их публикациях, призвана служить как улучшению имиджа КНР на мировой арене, так обмену информацией с иностранными коллегами. Так, в 1981 году «人民日报» («Народная газета») стала выходить и на английском языке, начала издаваться англоязычная «China Daily».

Таким образом, проанализировав приведенные выше факты, можно прийти к выводу, что, несмотря на провозглашение народного контроля над журналистикой, в сущности, правящие круги продолжили контролировать прессу, ограничивая свободу её высказываний. Тем не менее, характеризуя работу китайских СМИ, необходимо уяснить тот факт, что главная проблема заключается в позиции самих журналистов. Корреспонденты всё ещё продолжают опираться на власть, а не на общество, что приводит к необъективности предоставляемой ими информации. Таким образом, мы имеем дело с низким уровнем профессионализма работников СМИ [2, с. 328].

Изменения коснулись не только прессы: с развитием технологий руководство партии также обратило внимание на теле- и интернет-журналистику. Стоит начать с того, что китайское телевидение подчиняется жёсткой иерархии. Речь идёт о четырехуровневой системе, которая подразделяет телестанции на центральные, провинциальные, городские и уездные. Таким образом, каждая телестанция находится в подчинении у двойного руководства: народного правительства провинции, города или муниципалитета, а также Министерства радио и телевидения. Здесь стоит отметить, что на территории КНР не существует ни одной частной телестанции, все они подчинены государству. Это приводит к низкой конкуренции, так как на данный момент в Китае нет разделения между производителями и трансляторами. Такая схема создаёт большое количество проблем, связанных с обучением сотрудников, нехваткой времени и малой активностью среди персонала [4, с. 80]. За контентом телевизионных передач следят сразу четыре министерства: Министерство культуры, Министерство электронной промышленности, Министерство почты и телекоммуникаций и Министерство пропаганды, причём на каждом уровне территориального деления.

По сути, китайское правительство даже не скрывает, что CCTV (основной телеведущий Китая) – это инструмент национальной пропаганды. Программная политика любого телеканала подчинена жёсткой идеологической цензуре. Кроме того, в Китае запрещён прямой приём спутникового сигнала на антенну-тарелку.

Ещё одной интересной национальной особенностью является процесс приёма на работу тележурналистов, дикторов и других работников телевидения. В 1994 году Государственный комитет по работе в области языка и письменности, Министерство по образованию и Министерство по делам радиовещания, кино и телевидения ввели обязательный экзамен на уровень знания путунхуа (普通话水平测试), который должны сдавать все государственные служащие, в том числе и работники ТВ. Это обусловлено тем, что несмотря на то, что путунхуа был признан официальным языком, население Китая до сих пор неоднородно и большинство



провинций разговаривают на местных диалектах, ратуя за их сохранность. Так, в 2010 году в провинции Гуандун люди выступили против того, чтобы на телевидении использовался лишь путунхуа, опасаясь, что таким образом он полностью вытеснит их родной кантонский диалект.

Государство также значительно ограничивает процентную долю трансляций зарубежных фильмов и телепередач, их объём не превышает 10% [4, с. 81]. При этом на телевидении Китая есть темы, которые находятся под строгим запретом. Заботясь о «чистоте» телевизионной сетки, правительство не позволяет создавать передачи, основанные на обсуждении конфликтной ситуации в студии, поэтому на китайских телешоу невозможно услышать обсуждение личных секретов или интимных отношений.

Однако цензура в КНР не лишена положительных черт. Например, детские передачи направлены преимущественно на интеллектуальную активность. Более того, в рамках образовательного сегмента на телевидении в Китае разработан цикл передач для самообразования – телевизионный университет, что позволяет студентам сэкономить до 70% затрат на очное обучение [1, с. 46].

Помимо этого, перед китайскими телевизионщиками была поставлена тяжёлая задача – создание развлекательных телешоу образовательно-культурного характера. Решение было найдено: в 2013 году на телеэкраны вышла передача «Герой иероглифов» («汉字的英雄»), представляющая собой телеконкурс, в котором подростки от 7 до 17 лет соревнуются в мастерстве начертания иероглифов. Параллельно жюри открывает интересные факты, связанные с названными иероглифами. Важно отметить, что зарегистрироваться на участие в шоу может каждый желающий посредством специального предложения для мобильных телефонов.

А уже через год стратегия передачи нашла своё продолжение в аналогичном шоу «Герой фразеологизмов» («成语的英雄»). Популярность таких проектов заключается в том, что они занимают промежуточную нишу между интеллектуальными и развлекательными телешоу. В ходе конкурса зрители и сами участники узнают новую информацию, при этом сохраняется доброжелательная атмосфера, фактические вопросы для конкурсантов сопровождаются юмором. Кроме того, такие шоу часто посещают популярные среди молодёжи певцы и актёры. Это не только поднимает рейтинги передач, но и положительно сказывается на имидже телезвёзд [3].

Что касается Интернета как площадки вещания, то лишь новостные организации имеют право подготавливать и выпускать новости, то есть новостные интернет-сайты могут размещать новости только со ссылкой на традиционные новостные компании, не имея возможности работать с собственным оригинальным материалом. Кроме того, журналист имеет право заниматься своим делом исключительно при наличии корреспондентского удостоверения. Работникам интернет-СМИ такие удостоверения начали выдавать лишь с октября 2014 года [5].

Стоит также отметить, что контролю китайской цензуры подлежат все публикуемые в сети материалы, в том числе и комментарии обычных жителей. Несмотря на то, что в Китае официально провозглашена свобода слова, но при реализации своих прав граждане должны помнить о законах, охраняющих интересы государства и законные права других граждан. Тем не менее, некоторые положения Конституции КНР, относящиеся к цензуре, не имеют четких формулировок, поэтому правоохранительные органы оценивают публикуемые материалы субъективно.

Таким образом мы можем сделать вывод, что жёсткая цензура и излишний контроль над СМИ приводят к выпуску достаточно однотипного материала, содержащего положительную пропаганду. Желание разнообразить контент приводит к погоням за сенсациями, основан-



ными на слухах, которые в итоге оказываются далекими от истины. При этом острым социальным проблемам и реальным нуждам народа оказывается не так много внимания. Тем не менее, нельзя не отметить и положительные моменты, например, направленность работы китайских СМИ на просвещение и пропаганду здорового образа жизни среди населения.

Список литературы

1. Ершов Ю.М. Сравнительный анализ индийской и китайской политики в области телевидения / Ю.М. Ершов // Вестник НГУ. Серия: История, филология. Журналистика. – 2010. – Т. 9, №6. – С. 42–48.

2. Иловайская Л.Б. Особенности развития связей с общественностью в Китае / Л.Б. Иловайская // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. – 2011. – №1 (13). – С. 157–161.

3. Сергеева Т.С. Традиционная культура на телеэкране: поиски новых форматов на современном телевидении Китая / Т.С. Сергеева // Журнал Казанского федерального университета «Наука телевидения». – 2016. – № 2. – С. 86–99.

4. Хун Л. Китайское телевидение на современном этапе / Л. Хун // Вестник РУДН. Серия: Литературоведение. Журналистика. – 2009. – № 3. – С. 78–82.

5. Янь Л. Публичная сфера под контролем: современный опыт регулирования интернет-журналистики в КНР / Л. Янь // Ойкумена. – 2016. – № 2 – С. 32–43.



ПРАВИЛА ПОДГОТОВКИ И ОФОРМЛЕНИЕ СТАТЕЙ

Жоубликованию в сборнике «Студенческий альманах» могут представляться научные статьи, студентов бакалавриата, студентов магистратуры, соискателей, молодых специалистов, а также других лиц, которые занимаются научной деятельностью. К печати также принимаются оригинальные учебно-научные и творческие работы студентов.

Язык публикаций: русский, украинский, английский.

Издание студенческих статей / работ осуществляется по рекомендации научного руководителя или на основании решения заседания кафедры о включении публикации в сборник.

К публикации принимаются:

◆ статьи проблемного и научно-практического характера (объем 4–6 страниц машинописного текста);

◆ научные обзоры (объем 4–7 страниц);

◆ познавательно-поисковые, творческие работы (3–6 страниц);

◆ краткие сообщения научного характера (3–4 страницы)

по следующим научным направлениям:

- | | |
|-------------------------|-------------------------------|
| • биологические науки | • географические науки |
| • искусствоведение | • исторические науки |
| • культурология | • медицинские науки |
| • педагогические науки | • политические науки |
| • психологические науки | • социологические науки |
| • технические науки | • физико-математические науки |
| • филологические науки | • философские науки |
| • химические науки | • экономические науки |

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

При написании и оформлении авторских материалов редакция сборника просит придерживаться правил для авторов.

В редакцию сборника необходимо в электронном виде на адрес ответственного секретаря направить следующие документы:

1. Авторская заявка.
2. Сопроводительное письмо.
3. Текст научной статьи / работы.

Электронный вариант статьи / работы, авторская заявка представляются вложением в электронные письма. Сопроводительное письмо подается в отсканированном виде. Названия предоставляемых файлов должны соответствовать фамилии автора(-ов) и названию документов.

ТЕХНИЧЕСКИЕ ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Рукописи проходят процедуру макетирования, поэтому все ее элементы должны быть доступны для технического редактирования и отвечать техническими требованиями, принятым в издании.

Материал для опубликования предоставляется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется в текстовом формате, полностью совместимом с Word 97–2003.

Формат страницы А4.



Републикации в сборнике «Студенческий альманах» могут представляться научные статьи, студентов бакалавриата, студентов магистратуры, соискателей, молодых специалистов, а также других лиц, которые занимаются научной деятельностью. К печати также принимаются оригинальные учебно-научные и творческие работы студентов.

Язык публикаций: русский, украинский, английский.

Издание студенческих статей / работ осуществляется по рекомендации научного руководителя или на основании решения заседания кафедры о включении публикации в сборник.

К публикации принимаются:

♦ статьи проблемного и научно-практического характера (объем 4–6 страниц машинописного текста);

♦ научные обзоры (объем 4–7 страниц);

♦ познавательно-поисковые, творческие работы (3–6 страниц);

♦ краткие сообщения научного характера (3–4 страницы)

по следующим научным направлениям:

- | | |
|-------------------------|-------------------------------|
| • биологические науки | • географические науки |
| • искусствоведение | • исторические науки |
| • культурология | • медицинские науки |
| • педагогические науки | • политические науки |
| • психологические науки | • социологические науки |
| • технические науки | • физико-математические науки |
| • филологические науки | • философские науки |
| • химические науки | • экономические науки |

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

При написании и оформлении авторских материалов редакция сборника просит придерживаться правил для авторов.

В редакцию сборника необходимо в электронном виде на адрес ответственного секретаря направить следующие документы:

1. Авторская заявка.
2. Сопроводительное письмо.
3. Текст научной статьи / работы.

Электронный вариант статьи / работы, авторская заявка представляются вложением в электронные письма. Сопроводительное письмо подается в отсканированном виде. Названия предоставляемых файлов должны соответствовать фамилии автора(-ов) и названию документов.

ТЕХНИЧЕСКИЕ ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Рукописи проходят процедуру макетирования, поэтому все ее элементы должны быть доступны для технического редактирования и отвечать техническими требованиями, принятым в издании.

Материал для опубликования предоставляется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется в текстовом формате, полностью совместимом с Word 97–2003.

Формат страницы А4.

Книжная ориентация.

Поля: верхнее – 2 см, нижнее – 2 см, левое – 3 см, правое – 1,5.

Выравнивание по ширине текста.

Расстояние до верхнего и нижнего колонтитула – 2 см.

Гарнитура – Times New Roman.



Размер шрифта – 14 кГ.

Цвет текста – чёрный.

Интервал – 1,5.

Текст печатается без переносов.

Абзац выделяется красной строкой, отступ 1,25.

Авторы должны соблюдать постановку знаков дефиса (-) и тире (–), а также типографских кавычек (« »), в случае использования двойных кавычек внешними являются кавычки (« ») «елочки», внутренними – („ ") «лапки»).

Выравнивание отступа с помощью табуляции и пропусков не допускается. Уплотнение интервалов, набор заголовка в режиме Caps Lock, использование макросов и стилевых оформлений Microsoft Word запрещено.

В тексте статьи ссылки нумеруются в квадратных скобках, где первый номер указывает на источник в списке литературы, последующие – на страницы источника или другие источники, в таком случае номера источников отбиваются знаком (;). Например, [3, с. 65]; [4; 7; 9]; [2, т. 3, с. 41–44]; [1, с. 65; 3, с. 341–351]. Размещение в тексте прямых цитат без сносок не допускается. Сноски вниз страницы не выносятся.

СТРУКТУРА ПОСТРОЕНИЯ НАУЧНОЙ СТАТЬИ

Текст статьи должен иметь следующую структуру:

1. Индекс УДК (универсальной десятичной классификации публикуемых материалов) выставляется без абзаца.

2. Заголовок статьи. Заголовок должен быть информативным и содержать только общепринятые сокращения; набираться строчными буквами, без разбиения слов переносами, с выравниванием по центру строки, без абзацного отступа, без точки в конце.

3. Фамилия, имя и отчество (полностью) курс обучения, направление подготовки / специальность, название образовательного учреждения, электронный адрес автора(ов).

4. Фамилия и инициалы, ученая степень, научное звание, должность, место работы научного руководителя.

5. Аннотация. Краткая характеристика статьи, показывающая ее отличительные особенности и достоинства. Аннотация пишется от третьего лица. Рекомендуемый объем аннотации 2–3 предложения, около 250 знаков.

6. Ключевые слова (4–6 слов / словосочетаний, определяющих предметную область научной статьи, количество слов внутри ключевой фразы – не более 3). В перечне ключевых слов должны быть представлены общенаучные или профильные термины, упорядоченные от наиболее общих к более конкретным.

7. Введение. Предварительное сообщение общего характера, предпосылаемое научной статье. Введение должно отражать современное состояние разработки предложенной автором проблемы, ее актуальность, цель или задачи.

8. Основная часть работы. Она может быть представлена единым текстом либо состоять из разделов и подразделов. Основная часть может включать анализ источников и литературы; формулировки гипотезы исследования; описание самого исследования; практические рекомендации, конкретизацию полученных результатов исследования и их объяснения. При изложении основной части необходимо постоянно ориентироваться на поставленные во введении цель и задачи, сверяя каждое положение работы с главным идейным стержнем.

9. Заключение. Содержит основные результаты и выводы.

10. Список литературы, представленный в алфавитном порядке в виде нумерованного списка. В работе рекомендуется использовать не более 5 литературных источников. Заголовок «Список литературы» набирается строчными буквами, с выравниванием по центру строки, без абзацного отступа, без точки в конце и ниже с выравниванием по ширине приводится приставительный нумерованный список литературы. Фамилии и инициалы авторов выделяются курсивным начертанием, библиографическое описание источника обычным.



ТРЕБОВАНИЯ К ТЕКСТУ РАБОТЫ

Каждый новый структурный элемент статьи не нужно нумеровать, выделять. Изложение материала работы должно быть последовательным, логически завершенным, с четкими формулировками, исключая двойное толкование или неправильное понимание информации. Речь текста должна соответствовать литературным нормам, быть лаконичной, тщательно выверенной.

При написании фамилий и инициалов используется следующее правило: инициалы печатаются через точку без пробела, инициалы от фамилии отбиваются неразрывным пробелом (Ctrl + Shift + «пробел»). Например, А.К. Вереновец. Согласно стилю оформления научной публикации предпочтительнее сначала указывать инициалы ученого, а затем его фамилию.

В качестве иллюстраций статей принимается не более 2 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте должна иметься ссылка на конкретный рисунок, например, (Рис. 2). Каждый рисунок следует создавать в отдельном файле, а затем вставлять в статью с помощью функции «вставка»собретканием текстом. Не допускается выход рисунков за границы текста на поля. Все рисунки должны обеспечивать простое масштабирование с сохранением взаимного расположения всех элементов и внутренних надписей. В качестве иллюстраций допускается использование черно-белых рисунков и цветных фотографий хорошей контрастности, с разрешением не ниже 300 точек на дюйм (300 dpi). Не допускается составление рисунка из разрозненных элементов.

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунков следует сохранять в форматах jpg, tif.

Каждую таблицу необходимо снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы следует предоставлять в текстовом редакторе Microsoft Word, располагать в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи необходимо давать ссылку на конкретную таблицу, например, (Табл. 2). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. В таблицах допускается использование меньшего кегля, но не менее 10.

К публикации принимаются научные статьи, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями к оформлению авторских материалов. Перед публикацией все работы будут проверены с использованием системы анализа текстов на наличие заимствований. К изданию будут допущены материалы с уникальностью текста не менее 50 %.

Материалы, не отвечающие основным предъявляемым требованиям, к рассмотрению не принимаются. Рукописи, сопроводительные документы как опубликованных, так и отклоненных авторских материалов авторам не возвращаются.

Присланные к опубликованию материалы рассматриваются, редактируются без изменения научного содержания авторского варианта и утверждаются редакционной коллегией сборника.

***Плата за редакционную, техническую обработку
и публикацию авторских материалов не взимается!***

АВТОРСКАЯ ЗАЯВКА

| | | |
|-----------------------------------|--|--|
| 1 | Полное название работы | |
| <i>Заполняется каждым автором</i> | | |
| 2 | ФИО (полностью) | |
| 3 | Курс обучения | |
| 4 | Направление подготовки / специальность | |



| | | |
|----|--|--|
| 5 | Образовательное учреждение (полное название) | |
| 6 | Институт / факультет / отделение | |
| 7 | Страна, город | |
| 8 | Адрес электронной почты | |
| 9 | Номер телефона | |
| 10 | Научный руководитель (ФИО полностью) | |
| 11 | Ученая степень, научное звание, должность научного руководителя | |
| 12 | Место работы научного руководителя | |

Сопроводительное письмо должно содержать следующий текст и иметь подпись научного руководителя или заведующего профильной кафедрой.

СОПРОВОДИТЕЛЬНОЕ ПИСЬМО

Настоящим письмом гарантируем, что размещение научной статьи название работы
« _____ »,

ФИО авторов _____,
выполненной под научным руководством

ФИО научного руководителя _____,
в научном электронном сборнике студенческих работ «Студенческий альманах» не нарушает
ничьих авторских прав.

Автор (авторы) принимает ответственность за неправомерное использование в научной статье объектов интеллектуальной собственности, объектов авторского права в полном объеме в соответствии с действующим международным законодательством.

Научный руководитель подтверждает факт соблюдения авторских прав, а также удостоверяет качество подготовленной статьи, в соответствии с требованиями к публикации материалов в «Студенческом альманахе».

Автор (авторы) передает на неограниченный срок учредителю сборника неисключительные права на использование научной статьи путем размещения полнотекстовых версий номеров на Интернет-сайте ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Автор (авторы) и научный руководитель согласны с правилами подготовки рукописи к изданию, утвержденными редакцией сборника «Студенческий альманах» и самим фактом размещения авторского материала на официальном сайте ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко».

(дата)

ФИО автора (авторов)

ФИО научного руководителя / завкафедрой

Направлять статьи и получить консультации по вопросам публикации статей можно у ответственного секретаря редколлегии:

Молодцов Алексей Борисович
e-mail: homosapien34@mail.ru

Электронные версии сборника размещаются на сайте: knita.ltsu.org

Уважаемые коллеги!

Редакция сборника будет благодарна за распространение данной информации среди представителей научной общественности, заинтересованных в публикации материалов студенческих работ.

**С уважением, редакция сборника
«Студенческий альманах»**

