

# ЭМПИРИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ КУЛЬТУРЫ, ЯЗЫКОЗНАНИЯ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

АМАМБАЕВА Н.С., ГОРЯЧЕВА О.Н., КИТОВА Е.Т.,  
КОНОНЫХИНА О.В., КОРЖАНОВА А.А.,  
ЛИСИЦИНА Т.Б., ЛИТВИНЧУК И.Н., ПРОХОРОВА С.В.

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

**НАУЧНАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАУКА**

**Эмпирические и теоретические  
исследования в области культуры,  
языкознания и литературоведения**

Монография

[www.scipro.ru](http://www.scipro.ru)  
Нижний Новгород, 2022

УДК 13  
ББК 71  
Э58

**Главный редактор:** Краснова Наталья Александровна – кандидат экономических наук, доцент, руководитель НОО «Профессиональная наука»

**Технический редактор:** Канаева Ю.О.

**Рецензент:** Дудкина Ольга Владимировна, кандидат социологических наук, доцент. Донской государственной технической университет (ДГТУ), г. Ростов-на-Дону

**Авторы:**

Амамбаева Н.С., Горячева О.Н., Китова Е.Т., Кононыхина О.В., Коржанова А.А., Лисицина Т.Б., Литвинчук И.Н., Прохорова С.В.

Эмпирические и теоретические исследования в области культуры, языкознания и литературоведения [Электронный ресурс]: монография. – Эл. изд. - Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 107 с.). - Нижний Новгород: НОО "Профессиональная наука", 2022. – Режим доступа: [http://scipro.ru/conf/monograph\\_200322.pdf](http://scipro.ru/conf/monograph_200322.pdf). Сист. требования: Adobe Reader; экран 10". DOI 10.54092/9781471739163

ISBN 978-1-4717-3916-3

Материалы монографии будут полезны преподавателям, научным работникам, специалистам предприятий, а также студентам, магистрантам и аспирантам.

При верстке электронной книги использованы материалы с ресурсов: Designed by Freepik, Canva.

© Авторский коллектив, 2022 г.



© Издательство  
НОО Профессиональная наука, 2022 г.

# СОДЕРЖАНИЕ

Введение .....	5
Глава 1. Научный дискурс в межкультурном аспекте .....	8
Глава 2. Опыт образно-эмотивной интерпретации художественных текстов в учебно-экспериментальном дискурсе (по произведениям М. А. Булгакова) .....	21
Глава 3. Психотехнические упражнения, игры, диагностические методики .....	42
Глава 4. Отглагольные прилагательные в научной прозе и поэзии М. В. Ломоносова .....	82
Заключение.....	101
Библиографический список .....	102
Сведения об авторах.....	105

## Введение

Современный этап развития науки характеризуется отчетливо наметившейся тенденцией рассмотрения изучаемых процессов и явлений во всей совокупности их взаимосвязей, а попытка глобального охвата проблем, стоящих перед различными областями знаний, ведет к изменению парадигмы научных исследований. Искусство и культура оказались той средой, где, пожалуй, ранее других форм мировидения, возникла тенденция к целостному восприятию окружающего пространства, сформировалось неприятие диктата всепроникающей рациональности.

В современном искусстве также проявляется общая тенденция использования методологических достижений и опытных данных смежных областей наук. Интенсивные методологические поиски с обращением к иным наукам обусловлены необычайной широтой круга проблем, которыми занимается искусство. В процессе исследования искусства нередко возникают общественно-исторические, философско-эстетические, социологические, психофизиологические, технические и прочие проблемы. Поскольку решение подобных вопросов, выходящих за рамки непосредственной компетенции дисциплин искусствоведения, внутренними методологическими ресурсами искусства обычно оказывается весьма затруднительным, появляется необходимость обращения к соответствующим научным областям. Это побуждает к тесному взаимодействию с общественными, гуманитарными, естественными и техническими науками, что обуславливает необходимость налаживания междисциплинарных связей.

Монография состоит из 4-х глав.

В **первой главе** рассмотрены особенности научной коммуникации в различных культурах. Приведены основные характеристики данного вида коммуникации. Проанализированы подходы к данной проблеме в научной литературе. Главное внимание уделено такому жанру письменного научного дискурса как научная статья. Проанализированы российские и зарубежные источники, проведен анализ в таких аспектах, как структура статьи, стиль, глубина аргументации и другие. Выявленные различия в научном дискурсе российских и зарубежных публикаций показывают, что межкультурные различия оказывают значительное влияние на содержание научных публикаций.

Во **второй главе** автор рассматривает вопрос опыта образно-эмотивной интерпретации художественных текстов в учебно-экспериментальном дискурсе (по произведениям М. А. Булгакова).

Прагматика учебных текстов в различных аспектах детерминирует эффективность процесса обучения в целом. В работе представлены результаты комплексного междисциплинарного – функционально-стилистического, психосемантического, литературуведческого – анализа эмотивных художественных текстов по основным критериям: эмоцио-нально-смысловой доминанте, оценочному модусу эмотивности и композиционно-стилистическим особенностям организации. Представлена интерпретация образно-эмотивной системы художественных текстов-стимулов в учебно-экспериментальном дискурсе с опорой на выявленные психосемантические особенности эмотивных морфолого-синтаксических конструкций. В исследовании приняли участие 52 обучающихся по специальности «Русский язык и литература» (место проведения исследования – г. Симферополь, Крым). Респондентам в качестве стимульных предъявлены художественные тексты с высоким коэффициентом эмотивности. Одним из направлений данного исследования было также выявление особенностей субъективного преломления и индивидуальной модификации прагматического эффекта восприятия обучающимися-респондентами образной системы текстов с высоким коэффициентом эмотивности. Рассматривается влияние способов выражения эмотивности художественного текста на систему субъективных смыслов обучающихся-реципиентов и на их речевую продукцию в процессе интерпретации текстов. Выбор текстов осуществлялся исходя из семантики такой эстетической категории, как драматическое: это фрагменты из произведений М. Булгакова – романа «Мастер и Маргарита» и повести «Роковые яйца».

**Третья глава** содержит в себе теоретический и практический материал по использованию психотехнических упражнений, игр и диагностических методик для работы с младшими школьниками в период педагогической практики «Помощник классного руководителя».

**Четвертая глава** посвящена исследованию преемственности языковых процессов XVIII-XXI веков на примере использования категории отглагольных прилагательных в научной прозе и поэзии М. В. Ломоносова.

Актуальность темы связана с изучением процесса образования отглагольных прилагательных и выявлением их характерных признаков как особой морфологической категории. Выбранный аспект исследования способствовал синтезированию отдельных исследований как в области научной

прозы и поэзии М. В. Ломоносова, затрагивающих отглагольные прилагательные, так и в области современного русского языка.

### **Авторский коллектив:**

*Кононыхина О.В., Китова Е.Т.* (Глава 1. Научный дискурс в межкультурном аспекте)

*Литвинчук И.Н.* (Глава 2. Опыт образно-эмотивной интерпретации художественных текстов в учебно-экспериментальном дискурсе (по произведениям М. А. Булгакова))

*Амамбаева Н.С., Коржанова А.А., Лисицина Т.Б.* (Глава 3. Психотехнические упражнения, игры, диагностические методики)

*Горячева О.Н., Прохорова С.В.* (Глава 4. Отглагольные прилагательные в научной прозе и поэзии М. В. Ломоносова)

## Глава 1. Научный дискурс в межкультурном аспекте

В условиях расширения международного научного сотрудничества возникают проблемы в научной коммуникации, связанные с межкультурными различиями. В связи с этим, научный дискурс в аспекте межкультурных различий требует более глубокого исследования.

Значение термина «научный дискурс» теоретически обоснованно в советской, российской лингвистике, в теории функциональных стилей речи с 1960-х годов главным образом в работах М. Кожиной<sup>1</sup>. Основным выводом исследований научного функционального стиля 1960-х-1990-х годов: основополагающие характеристики научной речи: объективность, логичность, обобщенность, понятийность, точность обусловлены экстралингвистической основой стиля. Доказана и описана взаимосвязь лингвистического и экстралингвистического факторов в научном тексте.

С 1990-х гг. разрабатывается методология лингвистического анализа научного дискурса как продолжение методов и принципов лингвистики текста. Сформировалось, как отдельное направление, академическое письмо (Scientific writing, academic writing, academic publishing, scholarly communication) – часть языковой и коммуникативно-ориентированной подготовки специалиста, нацеленная на корректное написание исследовательской статьи, проекта на английском языке в соответствии с лексико-грамматическими правилами и нормами научного стиля в отличие от разговорно-бытового английского языка<sup>2</sup>.

В немецкой и англо-американской лингвистике исследование научной речи и научного дискурса имело иные приоритеты. Научный текст изучался в связи со специальными (техническими) текстами, основной акцент делался на изучении специальной терминологии<sup>3</sup>.

В.И. Карасик выделяет следующие компоненты научного дискурса: участники, хронотоп, цели, ценности, стратегии, тема, разновидности и жанры, культурогенные тексты, дискурсивные формулы. В статье «О типах дискурса» автор отмечает, что участниками научного дискурса являются исследователи как представители научной общественности, при этом, характерной особенностью данного дискурса является принципиальное равенство всех участников научного общения в том смысле, что никто из

<sup>1</sup> Кожина М.Н. О диалогичности письменной научной речи. – Пермь. – 1986. – 91 с.

<sup>2</sup> Чернявская В.Е. Научный дискурс: Выдвижение результата как коммуникативная и языковая проблема. – М.: Ленанд, 2017. – 144 с

<sup>3</sup> Hoffman P. The simple tie-line decomposition method – a new approach for a causation-based cost-sharing key // Cigre Science and Engineering. – 2016. – N5. – P.120.

исследователей не обладает монополией на истину, а бесконечность познания заставляет каждого ученого критически относиться как к чужим, так и к своим изысканиям <sup>4</sup>.

Стратегии научного дискурса зависят от его частной цели. Например, целями научного дискурса в форме научной статьи или исследования могут быть следующие: определить проблемную ситуацию и выделить предмет изучения, проанализировать историю вопроса, сформулировать гипотезу и цель исследования, обосновать выбор методов и материала исследования, построить теоретическую модель предмета изучения, изложить результаты наблюдений и эксперимента, интерпретировать полученные результаты исследования, дать экспертную оценку проведенному исследованию, определить область практического приложения полученных результатов, изложить полученные результаты в соответствующей форме (устной или письменной) <sup>5</sup>.

Основной характерной чертой научного дискурса является научный стиль.

Научный стиль – разновидность литературного языка; один из книжных стилей речи, обслуживающий сферы науки и образования; стиль книг, статей, исследований, посвященных отдельным проблемам науки. Ему свойственно использование научной терминологии из различных отраслей знания и образных средств языка. Кроме того, данный стиль применяет абстрактную лексику, слова употребляются в прямом, номинативном значении, при этом эмоциональность отсутствует. Предложения носят повествовательный характер, преимущественно прямой порядок слов. Язык научной литературы точен и краток, он лишен многозначности, иносказательности и образных выражений.

В научном стиле преследуются цели наиболее точного, логичного и однозначного выражения мыслей. Ведущее положение в научном стиле занимает монологическая речь. Речевыми жанрами данного стиля являются монографии, научные статьи, тезисы, диссертационные работы, научные доклады, лекции, различные жанры учебной, научно-технической и др.

Научный стиль реализуется в письменной форме речи. Однако, с развитием средств коммуникации и с ростом значимости науки в современном обществе, увеличением числа разного рода научных контактов, таких как

<sup>4</sup> Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5–20.

<sup>5</sup> Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5–20.

симпозиумы, конференции и семинары, возрастает роль устной научной речи.

К основным чертам научного стиля относятся: точность, абстрактность, логичность и объективность изложения. Так как они формируют данный стиль, то определяется выбор лексики, используемой в произведениях этого стиля.

Требования к точности научной речи предопределяет такую особенность словаря научного стиля как терминологичность. Она активно используется в виде специальной и терминологической лексики. В последнее время авторы в своих работах используют международную терминологию.

Стремление к обобщению и абстракции проявляется в научном стиле в преобладании абстрактной лексики над конкретной. Лексический состав научного стиля характеризуется относительной однородностью и замкнутостью, что выражается в меньшем использовании синонимов.

В научном стиле отсутствует разговорная и просторечная лексика. Этому стилю в меньшей степени свойственна оценка. Например, оценки используются для того, чтобы выразить точку зрения автора, сделать ее более понятной, доступной, пояснить мысль, и в основном, имеют рациональный, а не эмоционально-экспрессивный характер.

Научному стилю речи чужда эмоционально-экспрессивная окрашенность, поскольку она не способствует достижению точности, объективности и абстрактности изложения. Однако, как отмечают ученые, в некоторых жанрах научной речи, например, таких как полемические статьи, лекции, научно-популярные доклады могут встречаться экспрессивные средства языка, используемые как средства для усиления логической аргументации.

В научном стиле речи максимально демонстрируется отстраненность автора, объективность излагаемой информации. Это выражается в использовании обобщенно-личных и безличных конструкций, например, считается, известно, предположительно и т.п.

Стремление к логичности изложения материала в научной речи обуславливает активное использование сложных предложений союзного типа, в которых отношения между частями выражаются однозначно. Наиболее типичными сложноподчиненными предложениями являются предложения с придаточными причины и условия.

Для важности цели логического изложения мысли служат вводные слова, из которых наиболее широко в научном стиле представлены вводные слова, обозначающие последовательность сообщений, степень

достоверности и источник информации, например, во-первых, наконец, по-видимому, как утверждают и др.

Отличительной особенностью письменной научной речи является то, что тексты могут содержать не только языковую информацию, но и различные формулы, символы, графики и др. В большей степени это характерно для текстов естественных и прикладных наук.

На основе обобщения отличительных особенностей научного стиля, прежде всего его лексического состава, можно выделить его характеристики:

1. Употребление книжной, нейтральной и терминологической лексики.
2. Преобладание абстрактной лексики над конкретной.
3. Применение многозначных слов в одном (реже двух) значениях.
4. Увеличение доли иностранной терминологии в текстах.
5. Относительная однородность, замкнутость лексического состава.
6. Отсутствие разговорных и просторечных слов, а также слов с эмоционально- экспрессивной и оценочной окраской.
7. Наличие синтаксических конструкций, подчеркивающих логическую связь и последовательность мысли <sup>6</sup>.

Данное исследование основано на изучении межкультурных различий в текстах научных произведений письменных форм научных коммуникаций на примере статей и диссертаций.

Были изучены тексты научных статей в зарубежных журналах, индексируемых в наукометрических базах Scopus и Web of Science и российских журналах, индексируемых в наукометрической базе РИНЦ. Кроме того, изучались тексты диссертаций в открытом доступе диссертационных советов. Для сравнительного анализа использованы 19 русскоязычных статей из сборника научных статей «Научный вестник НГТУ», 2015 год, №1. Сборник проиндексирован в базе российского научного цитирования (РИНЦ). В качестве англоязычных источников использованы 15 статей из журнала «Electra», 2015, 2018 гг. Журнал издается Международным Советом по энергосистемам (International Council on Large Electric Systems).

Изученный и проанализированный материал в форме статей и диссертаций, в целом, соответствует научному стилю. Однако, в научных статьях российских авторов, в основном технических направлений, выявлены излишне громоздкие конструкции в построении предложений. Избыточное использование придаточных предложений делает тексты трудными для

---

<sup>6</sup> Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи: учеб. пособие для вузов. – Ростов н/Д., 2004. – С. 236.

логического восприятия и понимания.

Характерной особенностью научного дискурса является структура научной статьи. Статья – научное публицистическое сочинение небольшого размера в сборнике, журнале или газете; научное, публицистическое, научно-популярное сочинение небольшого размера в сборнике, журнале или газете и др.<sup>7</sup>. При написании научной статьи используется научный стиль, который должен быть последовательным, непротиворечивым и полным.

В международном научном сообществе существует несколько форматов публикаций в научных журналах.

1. Оригинальная научная статья (Full article, Regular article), содержит подробное описание эксперимента, объем составляет от 8 до 20 страниц текста (полуторный интервал). Статья должна содержать от 25 до 40 ссылок.

2. Краткое сообщение (Short communication article, Letter), информация в статье представляет особую важность, выходит быстро, в тексте представлены только важнейшие детали либо отдельные результаты логически завершенного исследования. Объем – 3-4 страницы (не более 2500 слов), должна содержать не менее 8 ссылок.

3. Обзорная статья (Review paper) представляет собой обзор литературы по теме за определенный период, критическое обобщение имеющихся данных с низкой детализацией. Объем составляет до 50–60 страниц. Статья должна содержать не менее 80 ссылок.

Содержание и структура любой научной статьи реализуется в композиционных блоках, включающих следующие обязательные элементы.

Заголовок. Он по объему должен быть более 10–12 слов и содержать основные ключевые слова. Нельзя использовать аббревиатуру и формулы.

Сведения об авторах. Включают: фамилию, имя, отчество, аффилиацию автора (авторов); очередность авторов зависит от их вклада в выполненную работу; в аффилиации указывается ученая степень, звание, должность, организация, город, страна; название организации на русском и английском языках должно совпадать с названием в уставе; при транслитерации фамилии и имени автор должен придерживаться единообразного их написания во всех статьях.

<sup>7</sup> Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М., 2012. – 1375 с.

Аннотация. Содержит 150–200 слов. Она включает: актуальность темы исследования, постановку проблемы, цели и методов исследования, результаты и ключевые выводы.

Ключевые слова. Включает 8–10 слов и словосочетаний, отражает специфику темы, объекта, предмета и результаты исследования.

Основной текст статьи содержит: введение, методы, результаты, обсуждение (выводы) и заключение.

Введение. Включает следующие положения: актуальность темы исследования, обзор литературы по теме исследования, постановку проблемы изыскания, формулирование целей и задач исследования.

Методы. Детально описываются методы и схема экспериментов/наблюдений, позволяющих воспроизвести их результаты, пользуясь только текстом статьи; описывают материалы, приборы, оборудование и другие условия проведения экспериментов/наблюдений.

Результаты. Представляют фактические данные, полученные в ходе исследования (текст, таблицы, графики, диаграммы, уравнения, фотографии, рисунки).

Обсуждение (выводы). Содержит интерпретацию полученных результатов исследования, включая: соответствие полученных результатов гипотезе исследования; ограничения изыскания и обобщение его результатов; предложения по практическому применению; предложения по направлению будущих изысканий.

Заключение. Содержит краткие итоги разделов статьи без повторения формулировок, приведенных в них.

Благодарности. Автор выражает: признательность коллегам за помощь; благодарность за финансовую поддержку процесса исследования.

Список источников. Включает только источники, использованные при подготовке статьи, оформленные в соответствии со стандартом, принятым в издательстве.

Посылая статью в авторитетный журнал, особенно в зарубежный, индексируемый в наукометрических базах Web of Science или Scopus, часто требуется приложить к статье сопроводительное письмо (Cover Letter). Так как редактор производит первичный отсев именно по сопроводительному письму, необходимо уделить его написанию особое внимание. Письмо считается хорошо написанным, если оно подчеркивает репутацию журнала, апеллирует к авторитету журнала. Далее необходимо обосновать важность тематики и указать, какой нерешенный вопрос вы решаете в статье и каким новым методом (новизна). Достоверность и качество исследования можно

выразить фразой: «Результаты были подтверждены методами ...». Необходимо обосновать, насколько статья важна для области исследования и общества. Можно подчеркнуть, что статья полностью соответствует научной области журнала. В письме рекомендуется использовать принятые вежливые формулировки. В письме должна содержаться конкретная информация, т.е. на какой конкретно вопрос отвечает ваша статья и что конкретно заинтересует читателя <sup>8</sup>.

С целью выявления межкультурных различий для анализа структуры научных статей был использован Научный вестник НГТУ, № 58, 2015 г., проиндексированный в наукометрической базе РИНЦ. В данном сборнике научных статей опубликовано 19 статей по таким научным областям, как Автоматическое управление и идентификация, Обработка информации, Моделирование процессов и устройств, Современные информационные технологии, Энергетика, Химическая технология.

Из 19 статей, в структуре статьи раздел «Введение» был выделен во всех 19 статьях. Раздел «Методы» выделен в 19 статьях. Однако, раздел «Результаты» выделен только в 4 статьях. Раздел «Обсуждение результатов» (Discussion) отдельно не выделен ни в одной статье. Данный раздел либо описан в разделе «Методы», либо включен в раздел «Заключение». Мы также выявили несоответствие содержания раздела «Введение» международным подходам. В международной практике анализ существующих подходов к решению поставленной проблемы и обзор литературы принято включать в раздел «Введение». В Вестнике НГТУ в статьях обзор литературы либо вообще отсутствует (50%), либо включен в раздел «Методы». В международном научном сообществе принято включать обзор литературы в раздел «Введение».

Следует отметить тот факт, что в указанном Вестнике объем раздела «Аннотация» соответствует международным нормам и составляет 250-300 слов. Тенденция к увеличению объема раздела «Аннотация» (Abstract) появилась в российских журналах относительно недавно, примерно 5 лет назад. Анализ статей в журналах, включенных в перечень рецензируемых научных журналов ВАК, более раннего периода показал, что объем аннотаций требовался только 4-5 предложений. Тенденцию к увеличению объема аннотаций в высококачественных российских и зарубежных журналах можно объяснить возросшим использованием сети Интернет для поиска статей. При поиске с помощью ключевых слов можно видеть только заголовки и

<sup>8</sup> Скибицкий Э.Г., Китова, Е.Т. Научные коммуникации. – М.: Юрайт, 2018. – 180 с.

аннотацию. Исследователь по содержанию аннотации определяет, нужна ли ему вся статья.

Анализ требований к публикациям в журналах российской базы научного цитирования РИНЦ показал, что совершенно отсутствует такая классификация научных публикаций, как полная статья (Full Article), короткое сообщение (Short Communication), обзорная статья (Review Paper). Данная классификация научных статей содержится только в журналах Scopus и Web of Science.

Что касается сопроводительного письма (Cover Letter), проведенный анализ позволяет утверждать, что в российском научном дискурсе такой жанр вообще отсутствует.

Следующим жанром научного дискурса в нашем исследовании является Рецензия (Critical Review). В международном общепринятом подходе рецензия состоит из двух частей. Первая часть представляет собой краткое изложение всей статьи (исследования), а вторая дает оценку этой статьи (исследования) по определенным критериям: является ли исследование новым (Original), правдоподобным (Credible), надежным (Reliable), значимым (Significant), валидным или обоснованным (Valid).

Проведенный анализ русскоязычных рецензий в открытом доступе показал, что такие критерии оценки, как новизна, актуальность указываются. Что касается надежности, правдоподобности и обоснованности исследования, то такие критерии оценки отсутствуют и не используются при написании рецензии.

К вышеперечисленным жанрам письменного научного дискурса можно добавить диссертацию и автореферат<sup>9</sup>.

Существенные межкультурные различия мы обнаружили при анализе диссертаций. В англоязычных диссертациях мы не обнаружили таких понятий, как объект и предмет исследования. И в англоязычных, и в русскоязычных диссертациях обязательно определяется проблема исследования (Question) и цель (Aim).

Интересным, на наш взгляд, показалась формулировка гипотезы в русскоязычных диссертациях по техническим направлениям. Вместо слова «гипотеза» используется слово «идея». Это наиболее часто встречается в диссертациях по техническим направлениям науки.

Что касается текста раздела диссертации «Методология», то мы обнаружили следующие различия. В диссертациях англоязычных авторов

---

<sup>9</sup> Новиков А.М. Докторская диссертация? Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук. – М.: Эгвес, 2003. – 120 с.

повсеместно используются термины «зависимые переменные *Dependent Variables*», «независимые переменные *Independent Variables*». В диссертациях русских исследователей такой четкой терминологии для обозначения переменных параметров мы не обнаружили. Совершенная путаница в понятиях «контрольные переменные». В исследованиях англоязычных авторов совершенно однозначно используются эти понятия.

Такой жанр письменного научного дискурса, как автореферат соответствует жанру статьи *Full Article*. Термин «автореферат» не имеет столь широкого применения, как в России.

Несмотря на то, что в научном сообществе все шире распространяются и соблюдаются общепринятые нормы научного общения, наблюдаются различия в научных дискурсах не только в межкультурном аспекте, но и в междисциплинарном аспекте. Так, исследователи констатируют больше объективности в стилях и текстах в области точных наук, и, напротив, больше субъективных суждений в гуманитарных научных текстах<sup>10</sup>. Различия в выражении авторской позиции также выявлена в работах исследователей<sup>11</sup>.

При написании узкоспециальной научной статьи или диссертации происходит слияние лингвистических и предметных компетенций. Жанры научного дискурса следует осваивать в определенной последовательности - от легких к трудным. Типичными жанрами узкоспециальных технических текстов являются (от легких к трудным по смысловому восприятию): патентная информация, инструкция, аннотация, реферат, обзор, статья, монография<sup>12</sup>.

Лексический состав английской научно-технической литературы делится на а) собственно термины (узкоспециальная лексика), б) слова и сочетания, которые являются «служебными»: артикли прилагательные, наречия, наречия, союзы, местоимения, предлоги, то есть слова, не зависящие от стиля речи и которые присутствуют в любом стиле; в) общенаучная лексика. Основное требование, предъявляемое к термину – его однозначность. Значительное количество научных и технических терминов образуется путем изменения значений слов общелитературного языка и терминов, заимствованных из других отраслей науки и техники. Например, специальный термин «*valve*» в машиноведении означает «клапан», в радиотехнике «электронная лампа», в гидравлике «затвор»; термин «*power*» в физике означает

<sup>10</sup> Becher T. *Academic Tribes and Territories: Intellectual Inquiry and the Cultures of Disciplines*. – Milton: Keynes, 1989. – 238 p.

<sup>11</sup> Hyland K. *Metadiscourse: Exploring writing in interaction*. – London: Continuum, 2005. – 230 p.

<sup>12</sup> Гавриленко Н.Н. Понять, чтобы перевести: перевод в сфере профессиональной коммуникации. – М.: Научно-техническое общество им. С. И. Вавилова, 2010. – 204 с.

«мощность», в математике «степень», в оптике «сила увеличения линзы». Общенаучных или общетехнических терминов обычно мало, так как они уже многозначны и неразрывно связаны с общим языком. Специальных терминов бесконечно много, так как они связаны с неограниченным количеством объектов и предметов научной и технической деятельности человека. Так, например, из 600 000 английских слов, представленных в словаре «Webster», около 500 000 являются специальными терминами. С другой стороны, в каждой статье по узкой технической специальности число терминов не превышает 150-200 единиц. Терминология одного языка находится в сложных многообразных и постоянно развивающихся отношениях с терминологией другого языка. Поэтому термин не всегда имеет свой иноязычный эквивалент, что тоже является проблемой при написании научной статьи для публикации в высококачественном научном журнале. Можно утверждать, что владение специальной терминологией на русском и английском языках является обязательным для авторов научных статей <sup>13</sup>.

Сформировать «терминологическую» компетенцию также может помочь фреймовая технология, основанная на когнитивном подходе к языку. Этот подход основан на убеждении, что языковая форма, в конечном счете, является отражением когнитивных структур, то есть структур сознания и мышления, познания. «Структуры знаний», в которых находят отражение пакеты информации, получили название фреймов <sup>14</sup>. Основными языковыми средствами, выступающими в качестве «актуализаторов» фреймов в научном тексте, являются термины. При этом речь идет в основном о так называемых гнездообразующих терминах или терминах-доминантах, составляющих ядро любой терминосистемы <sup>15</sup>. По мере формирования базы знаний в предметной области вводятся термины синонимы, изучается возможная трансформация значения того или иного термина, валентность терминологических единиц. Общим звеном, объединяющим все этапы работы над формированием терминологической базы, является работа над дефинициями, позволяющими достичь понимания сущности термина.

Термин может быть образован на основе родного языка или заимствован из нейтрального терминологического банка (международные Греко-латинские терминологические элементы) или из другого языка; он должен

<sup>13</sup> Китова Е.Т. Профильная компетенция преподавателя иностранного языка при подготовке научно-педагогических кадров в аспирантуре // Современное образование. – 2016. – №3. – С. 79-84.

<sup>14</sup> Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2006. – 336 с.

<sup>15</sup> Ивина Л.В. Лингво-когнитивные основы анализа отраслевых терминосистем: Учебно-методическое пособие. – М.: Академический проспект, 2003. – 301 с.

отражать признаки данного понятия, а значение термина для специалиста равняется значению понятия.

О важности терминологической компетенции автора свидетельствует тот факт, что вопросы терминологии рассматриваются и обсуждаются международными отраслевыми сообществами. Так, международная организация по энергетике Cigre, все чаще включает в повестку конференций и симпозиумов вопросы, связанные с единообразным использованием и толкованием специальных терминов<sup>16</sup>. Например, в 2014 году термин «энергопоток», англ. flow, был обсужден членами Европейской Сети Операторов передачи электричества и приняты единые нормы толкования различных терминосистем, связанных с этим термином. Автор статьи должен быть осведомлен в области международных норм использования и толкования специальных терминов.

Неотъемлемой и важной характеристикой научного стиля является аргументация. Выводы, выражающие основное содержание полученного знания, должны быть сформулированы в соответствии с целями и задачами исследования и содержать решение поставленной проблемы. Это ответ на совокупность вопросов, заложенных в названных элементах научного исследования. Вывод должен быть изложен в тех понятиях и выражениях, посредством которых ставились вопросы, а также посредством понятий и выражений, чья связь с исходными может быть установлена в процессе аргументации выводов.

Аргументация – это процесс обоснования определенной точки зрения с целью их смысловой идентификации с исследуемой реальностью и принятия научным сообществом. В ходе аргументации нужно показать, во-первых, что действительно существуют исследуемые объекты, которые обладают зафиксированными свойствами, интенсивность и динамика которых зависит от структуры объекта, определенной совокупности воздействующих на него факторов, то есть показать, что содержащееся в выводах знание отражает реальное положение вещей.

Во-вторых, цель аргументации состоит в том, чтобы повлиять на широкий круг представителей научного сообщества, практиков, чтобы они приняли предлагаемую точку зрения как собственное убеждение, в определенной мере изменив свои прежние взгляды. Первый процесс составляет логико-гносеологический аспект аргументации, второй – ее логико-коммуникативный аспект.

---

<sup>16</sup> Hoffmann L. Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. – Berlin: Akademie-Verlag, 1987. – 307 p.

Аргументация включает три элемента: тезис – положение или совокупность положений, которые требуется обосновать; аргументы (основания) – совокупность оснований, приводимых для подтверждения тезиса; демонстрация (доказательство) – способ связи аргументов между собой и тезисом.

В реальном научном исследовании аргументации подлежит всё полученное знание. Аргументации или обоснованию подлежат формулируемые выводы, гипотезы, теории.

Однако, подходы к аргументации различаются в зависимости от этнокультурных особенностей, которые непременно нужно учитывать при построении аргументов. Например, для американских авторов приоритетной является культурная максима «управлять можно только тем, что можно измерить», которая заставляет американцев мыслить в количественных терминах. Проведённый анализ американских научных текстов показал, что апелляция к точным количественным данным встречается очень часто, а количественная оценка является неперенным компонентом построения аргументов. Данную особенность мы объясняем склонностью американцев к умозаклучениям, которые опираются на сопоставительный анализ эксплицитных признаков объекта. Одним из эффективных способов такого анализа следует считать сопоставление количественных показателей объекта, или количественную оценку. количественная оценка обеспечивает соблюдение принципа рациональности в аргументации.

И в российской, и в американской этнокультуре присутствуют апелляции к количественной оценке, что вполне логично для научных текстов, так как она представляет собой универсальную ценность.

Однако, нельзя не заметить различие в использовании количественной оценки в научно-популярных текстах. Так, в американском дискурсе оценка (например, «большинство»), как правило, обосновывается количественными показателями. В российском дискурсе к оценке «большинство» апеллируют, но зачастую она остаётся необоснованной, то есть неподтверждённой точными количественными показателями <sup>17</sup>.

Межкультурные различия можно наблюдать и в форме, в которой описываются доказательства и аргументация. Умозаклучения могут быть дедуктивными (от общего к частному) и индуктивными (от частного к общему). Например, «английский» образ мышления предполагает развертывание мысли от общего к частному, то есть более дедуктивные умозаклучения.

---

<sup>17</sup> Дондокова Б.В. Принцип рациональности в аргументации представителей идеологически разных культур // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №2. – С. 542.

Сравнительный анализ научных текстов авторов из разных культур показал, что различия существуют и в выражении позиции автора в исследовательской статье. Такие лексико-грамматические единицы, как «вероятно», «наверняка», «возможно», выражающие предположение и вероятность, употребляются с разной частотностью в работах авторов, принадлежащих к разным культурам. Например, в работе <sup>18</sup> выявлено, что англоязычные исследователи использовали больше наречий предположения, выражающих позицию автора, чем их турецкие коллеги.

Заключение. Наше исследование показало, что язык и культура оказывают влияние на научный дискурс. Иными словами, культурные и социальные нормы влияют на то, как ученые отражают мир и развертывают логические рассуждения. Предметом дальнейших исследований может быть исследование устных форм научного дискурса, таких как дискуссия, научный доклад.

---

<sup>18</sup> Biber D. University Language: A Corpus-Based Study of Spoken and Written Registers. – Amsterdam: Philadelphia, 2006. – 261 p.

## Глава 2. Опыт образно-эмотивной интерпретации художественных текстов в учебно-экспериментальном дискурсе (по произведениям М. А. Булгакова)

Основные принципы современной методической науки, детерминирующие и дидактический процесс в целом, и обучение конкретным видам речевой деятельности в процессе изучения филологических дисциплин, так или иначе затрагивают проблему адекватного выражения, названия и описания эмоциональных состояний субъектом речевой деятельности. Так, принцип сознательности подразумевает высокую степень осознанности в процессе кодирования и декодирования обучающимся эмоциональных смыслов, заложенных в эмотивной лексике, эмотивных синтаксических конструкциях, морфологических способах выражения эмотивного предиката<sup>19</sup>.

Принцип активности акцентирует внимание преподавателя на эмоциональной вовлеченности обучающихся в процесс познания нового. Принципы прочности и систематичности подразумевают формирование надежной мотивационной основы обучения филологическим дисциплинам, когда рациональная систематичность преподавания материала подкрепляется ярким эмоциональным фоном его освоения. В этом смысле учебный дискурс изначально эмотивен.

Одним из направлений данного исследования было выявление особенностей «субъективного преломления и индивидуальной модификации»<sup>20</sup>, прагматического эффекта восприятия обучающимися-респондентами образной системы текстов с высоким коэффициентом эмотивности. Поскольку эмоциональная детерминация является одним из основополагающих факторов когнитивной перцепции индивида, анализ структурно-семантических особенностей эмотивных синтаксических конструкций, содержащихся в речи обучающихся-респондентов, был принят нами как методическая основа исследования. Одной из основных функций когнитивного стиля личности является самовыражение посредством выбора уникального

<sup>19</sup> Литвинчук И. Н. Интерпретация эмотивных текстов в контексте преподавания русского языка как иностранного // Materials of I International research and practice conference «Relevant theoretical and practical aspects of modern science of languages». – 2016. – P.13. URL: [http://scipro.ru/wp-content/uploads/2015/11/Relevant\\_theoretical\\_and\\_practical.pdf](http://scipro.ru/wp-content/uploads/2015/11/Relevant_theoretical_and_practical.pdf) (дата обращения: 07.03.2022).

<sup>20</sup> Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику : учебное пособие/ В. А. Маслова. – 9-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2018. – 296 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=70365> (дата обращения: 04.03.2022).

способа познания и осуществления интеллектуально емкой деятельности<sup>21</sup>, выражающихся в манере речевого поведения, обусловленного содержанием конкретной коммуникативной ситуации. Особенности процесса и результата самовыражения во многих аспектах детерминированы эмоциональной сферой индивида, что находит выражение на уровне внешних поведенческих реакций. Другие функции когнитивного стиля: адаптационная, компенсаторная и системообразующая – также непосредственно связаны с таким свойством внешней и внутренней речи, как эмотивная семантика. Когнитивные стили концентрируют в себе явно выраженные элементы аффективных состояний и, таким образом, «выступают как высокоорганизованные черты в том смысле, что именно они определяют способ, которым в индивидуальном поведении связываются познавательные способности и эмоциональные свойства личности»<sup>22</sup>.

Кроме того, в работе рассматривалось влияние коэффициента эмотивности художественного текста и характера представленных в нем эмотивных морфолого-синтаксических конструкций на систему субъективных смыслов обучающихся–реципиентов и на их речевую продукцию в процессе интерпретации текстов. Наша авторская методика «коэффициент эмотивности»<sup>23</sup> основана на выявлении количества эмотивных лексических и морфолого-синтаксических конструкций в одной единице текста.

Как материал исследования использованы композиционно целостные и сюжетно законченные тексты, структурными элементами которых являются эмотивные синтаксические конструкции различных типов. При этом в качестве критерия классификации эмотивных конструкций был избран способ морфологического выражения предиката. Выбор текстов осуществлялся исходя из семантики такой эстетической категории, как драматическое<sup>24</sup>: это фрагменты из произведений М. Булгакова – романа «Мастер и Маргарита» и повести «Роковые яйца».

Эстетические категории могут представлять семантические антинормы (прекрасное – безобразное, возвышенное – низменное, трагическое – комическое), которые подтверждают вариативность эмоциональной

<sup>21</sup> Русалов В. М., Волкова Н. Э. Личностно-когнитивные смыслы как предикторы понятийных способностей // Вестник КГУ. Педагогика. Психология. Социокинетика. – № 3. – С. 22–27.

<sup>22</sup> Холодная М. А. Когнитивная психология. Когнитивные стили: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / М. А. Холодная. 3-е изд. – М.: Изд-во Юрайт. – 2018. – С. 208.

<sup>23</sup> Литвинчук И. Н. Лингвистическая диагностика паттернов неискренности в контексте дистанционного обучения // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований: сборник избранных статей VII Международной научно-практической конференции. – Саратов: НОО «Цифровая наука». – 2021. – С. 159. URL: <file:///C:/Users/Irina/Downloads/lingvisticheskaya-diagnostika-patternov-neiskrennosti-v-kontekste-distantsionnogo-obucheniya.pdf> (дата обращения: 06.03.2022).

<sup>24</sup> Костелянец Б. О. Драма и действие: лекции по теории драмы / Б. О. Костелянец; сост. и вст. ст. В. И. Максимова, вст. ст. Н. А. Таршиса. – М.: Совпадение. – 2007. – 502 с.

перцепции одного и того же объекта действительности разными субъектами когнитивной деятельности. Обусловливается данный феномен вторичной креативности, то есть создания реципиентом индивидуальной образной и смысловой системы определенного текста, отличающейся от авторского замысла или совпадающей с ним, психологическими факторами сознательного (социального), подсознательного (чувственного) и надсознательного (нравственного) отношения к объектам действительности. Предполагается, что кроме вышеуказанных экстралингвистических факторов, ведущая роль в процессе перцепции принадлежит эстетической оценке эмотивно-образного содержания конкретных текстовых стимулов. На примере двух художественных текстов различной семантической направленности в работе обосновывается целесообразность междисциплинарного анализа семантики и прагматики текстов с высоким коэффициентом эмотивности. Такой подход обладает значимым дидактическим и методическим потенциалом. Актуальность исследования обусловлена частотностью выбора эмотивных текстов в качестве учебного материала. Изучение эмотивного образного плана в таких текстах осуществляется посредством экспликации и импликации приемов использования лексических и морфолого-синтаксических средств.

Итак, в работе представлены результаты комплексного междисциплинарного – функционально-стилистического, психосемантического, литературоведческого – анализа эмотивных художественных текстов из произведений М. Булгакова по основным критериям: эмоционально-смысловой доминанте, оценочному модусу эмотивности и психосемантическими особенностями доминирующих в каждом из анализируемых текстов морфолого-синтаксических конструкций. Представлена не только интерпретация образно-эмотивной системы художественных текстов-стимулов с опорой на выявленные психосемантические особенности выявленных эмотивных конструкций, но также некоторые интересные комментарии определенных эмотивно-тематических фрагментов, выявленные в процессе предъявления текстов обучающимся-респондентам. В исследовании приняли участие 52 обучающихся по специальности «Русский язык и литература» (место проведения исследования – г. Симферополь, Крым). Респондентам в качестве стимульных предъявлены два текста с высоким коэффициентом эмотивности. В конце описания результатов междисциплинарного анализа каждого из рассматриваемых текстов представлена краткая качественно-количественная справка об эмотивных конструкциях, формирующих структурно-тематическое содержание данных текстов.

Одним из стимульных текстов является отрывок из повести

М. А. Булгакова в VII главе «История в совхозе»<sup>25</sup>. Условно этот стимульный учебно-экспериментальный материал предьявлялся обучающимся как эмотивный текст с превалированием эмотивных конструкций с имплицитным выражением негативных эмоций. Особенности выявления имплицитной семантики рассматриваются в работе А. В. Бондарко<sup>26</sup>

В рамках типологии текстов по эмоционально смысловой доминанте, предложенной В. П. Беяниным<sup>27</sup>, данный текст можно отнести к категории «сложных» текстов как по семантике спектра описанных в нем эмоциональных состояний, характеру стилистико-языковых средств, так и по общей идейно-тематической направленности. Тема анализируемого отрывка из известной повести М. Булгакова – явление на арену действий гиперболизированного полумистического чудовища, змеи, которая была возвращена с помощью легендарного «красного луча профессора Персикова» усилиями главного действующего лица данного отрывка, директора совхоза Александра Семеновича Рокка. Фамилия Рокк становится символичной в этом контексте.

События разворачиваются необыкновенно динамично, напоминая сценарий голливудского фильма ужасов и не оставляя равнодушными рецендентов. В начале отрывка обрисовано оптимистическое настроение советского служащего высшего руководящего звена, уставшего от праведных трудов на благо советского сельского хозяйства: Рокк идет купаться на пруд (*Бодро выбежал из дворца...; Бодро шел Рокк, помахивая полотенцем и держа флейту под мышкой...; ...тело ныло и просилось в воду...*). Как видим, позитивная настроенность главного героя выражается посредством эмотивов-обстоятельственных актантов.

Однако при более внимательном рассмотрении этого предложения можно отметить его семантическую и структурную близость к комбинированным глагольно-адвербативным эмотивным конструкциям вроде «*Он чувствовал себя бодро*», в которых неполнозначный глагол сочетается с наречием, актуализирующим эмотивную семантику предиката в рамках фрейма «эмоциональное состояние + его субъективная оценка». Не удивительно, что окрыленность директора совхоза с «роковой» фамилией своими успехами в

<sup>25</sup> Булгаков М. Роковые яйца // Михаил Булгаков. Избранные произведения. В двух томах. – Киев: «Днипро». – 1989. – Т. 1. – С. 423–436.

<sup>26</sup> Бондарко А. В. Общие методы и механизмы выявления имплицитного содержания в языке и речи / А. В. Бондарко // Семантико-дискурсивные исследования языка: эксплицитность / имплицитность выражения смыслов: сб. н. тр. – Калининград: Изд-во Балтийского федерального ун-та, 2006. – С. 22–33.

<sup>27</sup> Беянин В. П. Основы психолингвистической диагностики. (Модели мира в литературе). – М.: Тривола. – 2000. – 248 с.

выведении чудо-курочек перерастает уже в физическое ощущение бодрости. Обучающиеся–респонденты тонко улавливают «жизнеутверждающий пафос» булгаковской пародии на стиль социалистического реализма при определении состояния Рокка в данной эмотивной ситуации: «...Жизнерадостность человека, который точно знает свое место в жизни, которому ничего, в сущности, не грозит, у которого самые радужные перспективы... Как отмечает один из респондентов-обучающихся, в этой сцене Рокк предстает как человек, «который радуется жизни прежде всего оттого, что никому ничего не должен».

Переломным событием в развитии действия является неосмотрительный поступок директора совхоза: он плюнул в таинственную «*разлапистую путаницу*» зарослей лопухов. Завязка жуткого сюжета формируется наслоением эмотивов. «*Шуршание, как будто кто-то поволок бревно*» (данное сравнение производит эффект звукописи) каузирует непровольную реакцию Рокка (он «*посмотрел с удивлением*»), осложненную ощущением тревоги, выраженным деепричастным оборотом «*почувствовав мимолетное неприятное сосание в сердце*». С этого момента восприятие Рокком окружающей действительности, природы передается глаголами мгновенного действия *мелькнуть* («*мелькнула привлекательно гладь пруда и крыша купальни*», *мелькнула кофточка жены Рокка Мани*) и *мотнуться* («*несколько стрекоз мотнулись*»). Семантически это можно интерпретировать как выражение нестабильности, непрочности, текучести бытия и символ эфемерности обывательского «счастья», благополучия, основанного на поверхностном, созерцательном восприятии реалий объективной действительности. Своеобразным цветовым фоном является акцентуация серого и болезненно-зеленого оттенков при описании пейзажа. Здесь проявляется тенденция искусного нагнетания автором атмосферы таинственной угрозы: вначале дается «звукописное слово» на шипящую (шелест, шорох), а затем вводится образное сравнение, отражающее звуковую ассоциацию («*короткое сипение, как будто высочились масло и пар из паровоза*»), и, наконец, – эмотивная глагольная конструкция («*Александр Семенович насторожился*»). Эмоциональный аспект визуального восприятия выражен также и обособленным обстоятельством–деепричастным оборотом «*весь приковавшись к лопухам*». Обучающимися–респондентами довольно глубоко прочувствована данная эмоциональная пресуппозиция: «Этот человек ощущает все-таки, что некоторая странность окружающих явлений может изменить его жизнь, может повлиять на нее не самым благоприятным образом». И снова проявляется символика цветовой гаммы, в которой отображается

гиперболизированный образ Змеи как абсолютного в своей злобе начала («сероватое и оливковое бревно»; «мокрые желтоватые пятна... усеивали бревно»).

Эффект жуткой таинственности создает прием образного описания чудовища без его называния: номинацию «змея» автор вводит только в кульминации повествования, а до этого используются только местоимения «ОНО», «ЧТО-ТО», «ЭТО ЧТО-ТО». Булгаков мастерски оттеняет данное описание сатирическим сравнением размеров чудовища с привычным элементом быта и введением в негативный контекст позитивных оценочных эпитетов, создающих эффект контраста эмоционального фона: «Над Александром Семеновичем оказалось что-то, напоминающее по высоте электрический московский столб. Но только это что-то было раза в три толще столба и гораздо красивее его благодаря чешуйчатой татуировке».

Эмоциональная реакция героя на происходящее не заставляет себя ждать: «Ничего еще не понимая, но уже холодея, Александр Семенович глянул на верх ужасного столба, и сердце в нем на несколько секунд прекратило бой. Ему показалось, что мороз ударил внезапно в августовский день, а перед глазами стало так сумеречно, точно он глядел на солнце сквозь летние штаны». Эмоции всеобъемлющего ужаса выражены посредством описания почти физиологических ощущений героя («холодея»; «сердце... прекратило бой») и неестественных, абсурдных природных явлений. Как отмечают обучающиеся-участники исследования, яркие метафоры, используемые автором в данном контексте, прагматически призваны ввести читателя в состояние эмпатии. Следует отметить, что просьба описать состояние Рокка в момент явления чудовища продуцирует в речи обучающихся-респондентов в основном глагольные эмотивные конструкции с интенсивно отрицательной семантикой: «почувствовал ужас», «ужаснулся».

В описании головы Змеи проявляется эксплицитно негативная символика цвета: «Она была сплющена, заострена и украшена желтым круглым пятном по оливковому фону». Особенно запоминающимся, по признанию обучающихся, является предложение с явно эксплицитным выражением эмоций, где подлежащее-эмотив подкрепляется по закону семантического согласования ярким эпитетом и усиливается глаголом-сказуемым с метафорической семантикой: «Лишенные век, открытые ледяные и узкие глаза сидели в крыше головы, и в глазах этих мерцала совершенно невиданная злоба». Традиционно в ситуации описания внешности основная семантическая нагрузка ложится на описание выражения глаз, и в этом контексте, действительно, – на эпитеты с эмотивной негативной семантикой («ледяные и

*узкие глаза*»). Сильный прагматический эффект этого предложения предсказуем, поскольку название конкретной, весьма интенсивной и «опасной» эмоции – «*совершенно невиданная злоба*» – ярко выделяется на фоне имплицитной метафоризированной трансляции эмотивной семантики. Автор описывает реакцию Рокка («... *четыре слова, совершенно невероятных и вызванных сводящим с ума страхом: // - Что это за шутки...*»), предъявляя каузацию эмоционального состояния героя на нескольких синтаксических уровнях: это однородные эмотивные определения – адъективно-адвербативное сочетание и причастный оборот – на номинативном уровне, и следующая часть предложения с уничижительно иронической семантикой (*Настолько уж хороши были эти глаза между листьями*) – на предикативном. «Невероятность» слов Рокка заключается в их явном логическом несоответствии ситуации: такая лексика используется в гораздо менее эмоциогенной, вполне бытовой ситуации. Ментальная реакция героя описана в неполных, на первый взгляд, усеченных предложениях, где применяется введение многоточия как импликанта избыточной эмотивной семантики. При более внимательном рассмотрении оказывается, что «картинка», возникшая в зрительной памяти Рокка, представлена рядоположенными, словно «нанизанными» друг на друга номинативными предложениями, формирующими эмотивный кластер, чем также создается экспрессивный эффект. Вынужденная находчивость Александра Семеновича (*заиграл, ежесекундно задыхаясь, вальс из «Евгения Онегина»*) каузируют вполне предсказуемую реакцию фантастических глаз: «*Глаза в зелени тотчас же загорелись непримиримой ненавистью к этой опере*». Как видим, метафорическое глагольное сочетание подкреплено эпитетом с эксплицитной эмотивной семой. Следует отметить, что автор пользуется определенной схемой при описании столь эмоциогенной ситуации: «причина (вид чудовища) + состояние героя (выражение эмоций героя при помощи имплицитных ЭК) + действие-реакция героя как логическое завершение эмоционального цикла». Интересно, что просьба оценить действия Рокка влечет за собой реплики явного возмущения в речевой продукции обучающихся-респондентов, например: «Как смеет такой человек играть такое произведение, как эта опера?!»

Препозиционным этапом к кульминации является контрастное по отношению к структуре и семантике всего контекста введение реплики, принадлежащей жене Рокка Мане, с просторечным эмотивным глаголом позитивно ироничной семантики (– *Что ты, одурел, что играешь на жаре? – слышался веселый голос Мани, и где-то краем глаза справа уловил Александр Семенович белое пятно*). Определение «*веселый*» привносит в

контекст предчувствие трагической развязки. Действенным средством эмоционального противопоставления является и символический цветовой элемент «*белое пятно*» (кофточка Мани), поскольку он выступает как референт непосвященности, наивности, чистоты ничего не подозревающей героини.

Кульминация текста представляет собой своеобразную трансляцию аудиального восприятия рассказчиком разворачивающихся событий как бы со стороны: «*Истошный визг пронизал весь совхоз, разросся и взлетел, а вальс запрыгал, как с перебитой ногой*». При этом эмотивная семантика приносится при помощи метафоризированных глаголов-сказуемых и образного сравнения, эксплицитным эмотивом является только эпитет «*ИСТОШНЫЙ*». Затем автор вводит динамичное описание действий чудовища, впервые называя его конкретно – змея: до сих пор респондентам приходилось «иметь дело» с монстром, не названным по имени. Почти все обучающиеся отметили, что сразу угадали при первом прочтении текста, что речь идет именно о змее: «А только змея может вот так ужасно взвиться». Автор разворачивает композицию данного отрывка посредством эмотивного синтаксического анадиплосиса, вводя пять предложений именно посредством подлежащего змея. Таким образом, главное действующее лицо этого отрывка – гиперболизированное, почти сказочное, но такое перцептивно реальное чудовище.

Респондентов более всего впечатляют именно размеры монстра: «*Змея приблизительно в пятнадцать аршин и толщиной в человека, как пружина, выскочила из лопухов*», – и далее: «*Змея извернулась пятисаженным винтом, хвост ее взмел смерч...*» При этом легендарные глаза «*покинули Александра Семеновича, отпустив его душу на покаяние*». Как видим, почти библейская лексика выражает совершенно, казалось бы, неуместный, «иезуитский» сарказм автора в описании такой жуткой ситуации. Состояние Рокка, непосредственного свидетеля этой ужасной сцены, автор выражает максимально образно при помощи метафорических, имплицитно эмотивных синтаксических средств, словно «за кадром»: «*...Вальс кончился*». И снова просторечный глагол-сказуемое формирует эмотивную семантику абсурдно жестокой несправедливости происходящего: «*Змея махнула мимо заведующего совхозом...*», – ведь агрессия чудовища направлена на беззащитное, кроткое, смиренное создание – Маню. Эмоциональная кинема дана в восприятии Рокка, который «*видел совершенно отчетливо: Маня стала желто-белой и ее длинные волосы, как провололочные, поднялись на пол-аршина над головой*». Автор не жалеет наших нервов, подробно, как бы смакуя, живописуя ужасную смерть Мани, которая совершенно не сопротивляется: она

только «повторила режущий предсмертный крик», а потом «не издала ни одного звука, и только Рокк слышал, как лопались ее кости». Автор нагнетает эмоциональный накал, транслируя визуальную перцепцию: метафоричные глагольные сочетания и обстоятельство-эмотив, выраженное деепричастием, с ярко положительной эмотивной семой введены в контекст с подавляюще страшной семантикой: «Высоко над землей взметнулась голова Мани, нежно прижавшись к змеиной щеке. Из рта у Мани плеснуло кровью, выскочила сломанная рука, и из-под ногтей брызнули фонтанчики крови».

Динамика ужасных событий велика, но все же автор дает возможность читателям «встряхнуться», опять вводя уже совершенно циничное по своей обыденности сравнение: «...Змея, вывихнув челюсти, раскрыла пасть и разом надела свою голову на голову Мани и стала налезать на нее, как перчатка на палец». Обучающиеся-респонденты признавались, что у них складывалось впечатление, что «эти ужасы никогда не кончатся». При ответе на вопрос: «Какие чувства вызвала у вас сцена гибели Мани?» – характерным можно считать следующий ответ: «Пожалуй, чисто животное отвращение: хруст костей... Потом, пожалуй, некоторая тревога и-и-и... сознание, что в этом есть глубокий смысл».

Но финал уже близок: «От змеи во все стороны било такое жаркое дыхание, что оно коснулось лица Рокка, а хвост чуть не смел с дороги в едкой пыли. Вот тут-то Рокк и поседел». Многие респонденты трактуют такую концовку как справедливое возмездие за несправедливые дела и отмечают тот факт, что Рокк явно осознал свою вину за все происходящее и испытал разнообразные по своему качеству и направленности эмоции: «Одна эмоция никогда не идет в одиночку, а тянет за собой целый спектр сопутствующих эмоций» (комментарий одного из обучающихся-респондентов).

В заключительной части текста обращает на себя внимание, по признанию обучающихся-респондентов, образное, но «уж слишком бытовое, приземленное» сравнение: «Сначала левая и потом правая половина его черной, как сапог, головы покрылась серебром». Развязка сюжета анализируемого фрагмента повести М. Булгакова свидетельствует, что автор хотя бы в конце всего этого «фильма ужасов» проявил сочувствие к своему герою, выразив крайнюю степень аффекта при помощи предложно-именной эмотивной синтаксической конструкции: «В смертной тошноте он оторвался наконец от дороги и, ничего и никого не видя, оглашая окрестности диким ревом, бросился бежать...». Однако глава заканчивается многоточием, символизирующим то, что ужасный сюжет еще не исчерпал своих возможностей.

Синтаксический анализ данного текста позволил выделить 84 предикативных центра. При помощи метода семантического дифференциала нами отмечено наличие 73 эмотивных семантических модусов в составе предикатов. Так, выделено 8 эмотивных морфолого-синтаксических конструкций с эксплицитным выражением эмотивного значения. Это четыре конструкции с негативной эмотивной семантикой (глагольный эмотивный предикат, глагольное словосочетание, глагольно-адverbативная конструкция и подлежащее-эмотив), одна глагольно-адverbативная с нейтральной семантикой; положительно-эмотивные синтаксические конструкции представлены тремя случаями (собственно глагольная эмотивная, глагольно-адverbативная и адъективная эмотивные конструкции). В анализируемом тексте выявлены 40 имплицитно эмотивных синтаксических конструкций. Это 34 конструкции с семантикой негативной эмотивности (17 собственно глагольных предикатов, 4 эмотивных предиката, выраженных глагольными словосочетаниями, 2 «совмещенные» глагольно-адverbативные конструкции, 7 адъективных конструкций и 2 подлежащих-эмотива) и 2 глагольные конструкции с амбивалентной семантикой. Конструкции с позитивной эмотивной семантикой представлены тремя случаями. Таким образом, коэффициент эмотивности данного текста можно считать довольно высоким.

Положительно-эмотивная семантика в анализируемом тексте представлена в двух случаях на номинативном синтаксическом уровне. Следует отметить, что респонденты отмечают, что «талант Булгакова в том, что этот человек неординарно воспринимает действительность». Действительно, литературоведами было отмечено, что у М. Булгакова каждая сцена не имеет однозначного решения, одностороннего звучания<sup>28</sup>: за ней скрывается очень много смыслов, сатирических или даже ностальгических<sup>29</sup>. При этом некоторые обучающиеся говорят о «приглушенности» своих эмоций при восприятии данного текста. Так, один из респондентов отмечает: «Меня, наверное, положительное больше волнует, чем отрицательное». Вероятно, здесь проявляется феномен психологической защиты, инстинкт самосохранения, культивирования благоприятного внутреннего микроклимата, защиты позитивно значимых личностных смыслов от посягательства жестоких реалий и подсознательное, а, возможно, и сознательное отторжение негативной информации.

Следующим стимульным текстом с превалированием имплицитных

<sup>28</sup> Яблоков Е. А. Художественный мир Михаила Булгакова. – М. – 2001. – 424 с.

<sup>29</sup> Корниенко О. А. Мифопоэтика inferнальной образности романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. – 2016. – № 3. – С. 90–118.

морфолого-синтаксических эмотивных конструкций с позитивной семантикой нами был избран отрывок из романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита»<sup>30</sup>. В соответствии с типологией текстов по эмоционально-смысловой доминанте<sup>31</sup>, этот анализируемый нами текст можно определить как «светло-красивый». Так, «светлые» тексты «связаны с экологической и религиозной тематикой», описывают мир возвышенных идей и поступков, жизнь здесь представляется уникальной и неповторимой и, как следствие, ведущим семантическим компонентом такого текста является идея уникальности. Основная тема «красивых» текстов связана с искусством и эмоциональным миром личности: так, сюжет данного отрывка и романа в целом связан с раскрытием тайны духовного родства Мастера и Маргариты. Тональность текста, в соответствии с подходом В. И. Белянина, можно охарактеризовать как эмоционально приподнятую, возвышенную и даже изысканную. Ключевыми эмоционально-качественными категориями являются волнение, страсть, чистота взаимоотношений, благородство, бескорыстие, щедрость. По критерию типа доминирующих морфолого-синтаксических эмотивных конструкций данный текст мы рассматриваем как имплицитно эмотивный с условно положительной эмоционально-смысловой доминантой. Обоснование отнесения рассматриваемого текста к указанному классификационному типу дается нами в рамках комплексного литературно-семантического и синтаксико-морфологического анализа.

Эмоциональная пресуппозиция данного отрывка о знакомстве главных героев и зарождении их удивительной, неземной любви состоит в описании «*отвратительных, тревожных, желтых цветов*», которые несла в руках женщина, столь поразившая Мастера с первого взгляда. Как видим, явно негативная, отрицательно эмоционально окрашенная символика желтого цвета, которая представлена в повести М. Булгакова «Роковые яйца», эксплицируется и в данном тексте. Обобщенность, тотальность восприятия всего желтого как субстанции, однозначно не предвещающей ничего хорошего и скорее продуцирующей недоброе предчувствия, сопровождается столь же явным отрицательным оцениванием. Категоричность этой оценки выражается при помощи не характерной для булгаковского стиля в целом и для данного отрывка в частности эмотивной конструкции с предикатом-прилагательным в полной форме: «Нехороший цвет». Введение фразеологизма с инвективной семантикой (*Черт их знает, как их зовут, но они первые*

<sup>30</sup> Булгаков М. А. Мастер и Маргарита // Булгаков М. А. Собр. соч.: В 8 т. Т. 5. – СПб. – 2002. – 608 с

<sup>31</sup> Белянин В. П. Основы психолингвистической диагностики. (Модели мира в литературе). – М.: Тривола. – 2000. – 248 с.

*почему-то появляются в Москве*) также подчеркивает почти агрессивное неприятие рассказчиком способности этих олицетворенных «субъектов», не названных по имени, и, кажется, не имеющих права быть названными и первыми появляться в Москве. Следует отметить также глубоко символический цветовой фон: «...*Эти цветы очень отчетливо выделялись на черном ее весеннем пальто*». Введение определения черной в контекст весеннее пальто в соответствии с законом семантического согласования Ш. Балли<sup>32</sup> воспринимается как явно эмоционально положительное начало. Черный цвет в видении М. Булгакова – это магический символ возможности духовного возрождения «из пепла», а также знак высшей космической справедливости и предопределенности (вспомним черный плащ Воланда). Маргарита одета во все черное, что, вероятно, отражает мифологические представления о сексуальной привлекательности роковой женщины, деяния которой могут вызывать амбивалентные эмоции в зависимости от субъекта и позиции оценивания: «*черная перчатка с раструбом*», «*черный шелк, заслонявший свет*» – о чулках и туфлях Маргариты.

Синтаксический повтор («*Она несла... желтые цветы!*») может рассматриваться как акцентуирование метафорического значения коннотируемого негативного состояния: «*Она несла в себе одиночество*». Это подтверждается последующим контекстом, в котором номинация эмоции в качестве подлежащего одновременно каузирует пассивное, но весьма интенсивное состояние рассказчика, то есть Мастера: «*И меня поразила не столько ее красота, сколько необыкновенное, никем не виданное одиночество в глазах!*» Амбивалентная оценка этой всеподавляющей эмоции подкрепляется эпитетами, которые отказывают одиночеству в праве быть обыкновенной, «бытовой», общепонятной эмоцией: у неординарного человека и одиночество должно быть особенное, необозримое по своим масштабам. Использование в функции однородных подлежащих несовместимых в общепринятом понимании номинаций красота и одиночество, объединенных эмотивным глагольным сказуемым поразила, представляется как вовсе не случайное. Таким образом автор выражает интенсивность, степень проявления эмоционального значения, оценки чрезвычайно неординарных переживаний такого феноменального представителя рода человеческого, как Маргарита.

Желтый... Снова отмечаем всеподавляющую символику этого цвета: «*Повинуясь этому желтому знаку, я тоже свернул в переулок и пошел по ее*

<sup>32</sup> Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка: Пер. с фр. М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1955. – 416 с. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/sharl/text.pdf>. (дата обращения: 09.03.2022).

*следам*». Следует отметить суггестивную, почти гипнотическую силу этого цветового символа, который проявляет высокую частотность в композиционных рамках данного текста. В данном случае этот амбивалентный эмоциональный коннотатив каузирует механическую реакцию героя. Эмоциональная пресуппозиция развития чувства Мастера и Маргариты состоит и в описании интимной ситуации, которая неуклонно сближает героев (*Мы шли по кривому, узкому переулку безмолвно, я по одной стороне, а она по другой. И не было, вообразите, в переулке ни души*). Экспрессивный эффект при имплицитном выражении эмоционального фона неуверенности, неопределенности создается введением метафорических эпитетов, антитезы, императива в качестве вводного слова. Следующее предложение представляет кластер, состоящий из однородных глагольных сказуемых-эмотивов с явной эмоциональной семой и придаточных предложений с имплицитным выражением тревоги: *«Я мучился, потому что мне показалось, что с нею необходимо говорить, и тревожился, что я не вымолвлю ни одного слова, а она уйдет, и я никогда ее более не увижу»*. Конструкция с прямой речью сопровождается тем же вводным словом *«вообразите»*, то есть автор отмечает чрезвычайную, почти фантастическую неординарность ситуации, когда первой с «неизвестным» заговорила такая необыкновенная женщина, как Маргарита. Она начинает свою речь с императивного глагола-эмотива, а тематика вопроса, как представляется, затрагивает не столько отношение к сорту цветов, сколько их цвет: *«И, вообразите, внезапно заговорила она: Нравятся ли вам мои цветы?»* Авторская интерпретация цветовой символики тесно и неуловимо переплетается с аудиальным восприятием и общей эмоциональной оценкой происходящего (*Я отчетливо помню, как прозвучал ее голос, низкий довольно-таки, но со срывами, и, как это ни глупо, показалось, что эхо ударило в переулке и отразилось от желтой грязной стены*).

Предкульминационная беседа героев состоит из реплик, большинство из которых включают эксплицитно эмоциональные морфолого-синтаксические конструкции. Повтор комбинированной предикативной конструкции, состоящей из глагола с нейтральной семантикой и наречия-эмотива (*«посмотрела удивленно»*) оформляет рамки эмоциональной ситуации как любовь к цветам, к *«этой женщине»*. Восклицательное по интонации предложение представляет собой градацию по интенсивности и семантической значимости выражения эмоций: *«удивление – радостное озарение – любовь»* (*Она поглядела на меня удивленно, а я вдруг, и совершенно неожиданно, понял, что я всю жизнь любил именно эту женщину*). Мгновенность возникновения чувства просветления, озарения, осмысления внезапно нахлынувшего на Мастера, автор

выражает обособлением двухкомпонентного адъективного обстоятельственного актанта без соответствия правилам пунктуации, поскольку сочетание «*совершенно неожиданно*» является синонимом наречия «*вдруг*», и едва ли можно считать его формальным уточнением. Однако данная дистрибуция, заключенная в необычные пунктуационные рамки, привносит семантическое расширение именно в восприятие респондентами интенсивности эмоции, выраженной имплицитно. Удивление Мастера собственным столь неожиданным открытием транслируется при помощи парцелированных разговорных конструкций: «*Вот так штука, а? Вы, конечно, скажете, сумасшедший?*» Характерна апелляция к читателю посредством введения в вопросительные предложения междометия а и просторечия штука, которое можно рассматривать как имплицитный субстантивный аффектив. Попытка автора предсказать эмоциональную оценку адресата выражена вводным словом и неполнотой предложения.

Синтаксический повтор (*– Вы вообще не любите цветов? // – ...Нет, я люблю цветы, но только не такие. – ...Я розы люблю*) не кажется семантически навязчивым, искусственным построением, как может показаться на первый взгляд. Здесь романтическая игра героев перерастает в выяснение глобальных, мировоззренческих вопросов о сущности бытия и любви как его основы. Автор удачно использует прием монтажа в сочетании реплик героев о любви к цветам и комментариев Мастера по отношению к эволюции эмоционального, чувственного фона во время этой глубоко символичной, необычайно значимой лирической эмоциональной прелюдии. Булгаков использует различные синтаксические приемы при выражении эмоций через призму основных репрезентативных систем: визуальной (это кинемы «*поглядела удивленно*», «*виновато улыбнулась*», «*усмехнувшись*»), аудиальной (*в голосе ее была, как мне показалось, враждебность*), кинестетической (*совершенно не чувствовал себя стесненным*).

Стремление Маргариты скорее расстаться с цветами как символом одиночества и заодно – с этим самым состоянием выражено повтором глагольного предиката и образует замкнутый ситуативный контур в сочетании с адекватной реакцией Мастера, не смеющего поверить своему счастью и словно проверяющему на прочность чувства своей спутницы: «*...Бросила свои цветы в канаву. Растерявшись немного, я все-таки поднял их и подал ей, но она, усмехнувшись, оттолкнула цветы, и я понес их в руках. Так шли молча некоторое время, пока она не вынула у меня из рук цветы, не бросила их на мостовую...*» Как видим, решимость героини покончить с прошлым – чрезвычайно активное состояние, имеющее даже некоторый оттенок

агрессии. Однако в конструктивности такого чувства сомневаться не приходится, поскольку целью этих действий является физическое и духовное сближение героев. Здесь Булгаков снова использует свой излюбленный прием, то есть постепенную интенсификацию эмотивной семантики, выраженной имплицитно.

Проследим эволюцию событий сближения, постепенно приобретающие яркую эмоциональную окраску: *«Мы шли по кривому, скучному переулку безмолвно, я по одной стороне, а она по другой. И не было, вообразите, в переулке ни души»*. – *«Я быстро перешел на ее сторону...»* – *«Я шел с нею рядом, стараясь идти в ногу...»* – *«Она ...продела свою руку в черной перчатке с раструбом в мою, и мы пошли рядом»*. В выражении спектра амбивалентных эмоций, постепенно приобретающих позитивную направленность, М. Булгаков употребляет однозначные глагольные предикаты с коннотативной эмотивной семантикой, тем самым подчеркивая всепобеждающую, воинственную силу зарождающегося чувства.

Следующее восклицательное предложение, полностью состоящее из эмотивов различного качества, по признанию респондентов, более всего их впечатлило: *«Любовь выскочила перед нами, как из-под земли выскакивает убийца в переулке, и поразила нас сразу обоим!»* Олицетворение понятия любви проявляется в сочетании данного существительного-субъекта с однородными глаголами-предикатами: это глагол движения почти разговорного плана «выскочила» и метафорический глагол книжного стиля «поразила». Сочетание таких разноплановых, относящихся к различным функциональным стилям глаголов, подчеркивает особую активность и жизненную значимость данной эмоции. Функция подлежащего у субстантивного эксплицитного эмотива акцентирует неуместность, нелогичность, неестественность всепоглощающей эмоции в данной ситуации, акцентируя общий позитивный формально-семантический план.

Образное сравнение весьма символично в плане пророчества, воспринимаемого как естественное, если учесть, что события действительно происходят в переулке. В следующем, не менее эмоционально экспрессивном предложении два сравнения, представляющие самостоятельные эмотивные пропозиции, объединенные не только интонацией конца, но и повтором наречия с имплицитной эмотивной семой (*Так поражает молния, так поражает финский нож!*), также не воспринимаются обучающимися-респондентами как искусственные декорации, настолько психологически правдиво отражено эмоциональное состояние героев романа. Далее отмечаем сложное предложение, экспрессивный эффект выражения эмотивной семантики

в котором создается за счет лексических повторов и парцилляции при помощи вводных слов, небольших по объему однородных деепричастных оборотов со сходной семантикой, но транслирующих восприятие из разных репрезентативных систем: *«Она-то, впрочем, утверждала впоследствии, что любили мы, конечно, друг друга давным-давно, не зная друг друга, никогда не видя, и что она жила с другим человеком, и я там тогда... с этой, как ее...»* Имплицитное значение антитезы закрепляется впоследствии «рваным синтаксисом» последующего предложения, когда Мастер тщетно пытается вспомнить имя женщины, бывшей когда-то его женой, к которой он навсегда охладел, встретив Маргариту, а, возможно, никогда и не ценил (*С этой... ну... с этой, ну... На этой... Вареньке, Манечке... нет, Вареньке... еще платье полосатое... музей... впрочем, я не помню*). Следует отметить, что юноши-респонденты охотно прощали Мастеру такую «забывчивость», чего нельзя сказать о девушках. Снисходительно-пренебрежительное отношение к экс-супруге в амнезических излияниях героя проявляется в уменьшительно-ласкательных суффиксах имени (*Варенька, Манечка*), что позволяло обучающимся-респондентам трактовать воображаемый образ жены Мастера иногда как существа инфантильного, иногда – как «мещанки». Определенная роль в этом принадлежит, очевидно, *«полосатому платью»*.

В следующем отрывке символика желтого цвета получает свое объяснение в качестве имплицитного описания эмоционального состояния Маргариты: *«Так вот она говорила, что с желтыми цветами в руках она вышла в тот день, чтобы я наконец ее нашел, и что, если бы этого не произошло, она отравилась бы, потому что жизнь ее пуста»*. Переключение временного плана с «настоящего в рассказе» на «прошедшее в действительности» посредством употребления глаголов-сказуемых в форме собственно прошедшего и прошедшего в настоящем времен, а также глагола с отягощенно-негативной семантикой в условном наклонении создает эффект «монтажа» эмоциональных психических состояний героя и героини в предполагаемой хронологии в прошлом, настоящем и будущем. На наш взгляд, это один из инвариантов психологического ремейка как художественного приема внесения в художественный текст особой образности, экспрессивности и выражения эмотивной семантики. Эмоция опустошенности, осознания своей не востребованности, никчемности своего существования передана посредством имплицитно эмотивного предикатива-прилагательного. Таким образом, словосочетание «жизнь пуста» можно рассматривать как оксюморон, т.е. как один из самых ярких, самых образных тропов эмотивного художественного текста, поскольку жизнь как понятие подразумевает некоторое

содержание.

Дальнейший повтор эмотивно значимого олицетворения любви и ее кардинального влияния на судьбы героев воспринимался респондентами как выражение автором невозможности отступления перед этой грозной, но такой прекрасной, захватывающей стихией. Непротивление этой мистической силе, обоюдное стремление Мастера и Маргариты быть охваченными этим состоянием уже не вызывает сомнений. В данном контексте выражение вдохновенной отстраненности от сует земной жизни, от мелких обывательских стремлений имплицитно выражается в констатации отсутствия визуального контроля за внешними событиями: «*Да, любовь поразила нас мгновенно. Я это знал в тот же день уже, через час, когда мы оказались, не замечая города, у Кремлевской стены на набережной*». Состояние изначального духовного единения и обусловленной этим неизъяснимой радости выражено имплицитно, при помощи синтаксического повтора и сравнений, становясь благодаря этому более эмоциогенным для респондентов. Так, одна из обучающихся-респондентов так описала свое восприятие да этой сцены: «Да, они разговаривали так, как будто расстались вчера, как будто знали друг друга много лет».

Символично, что автор «назначает свидание» своим героям-романтикам на одном и том же месте – у реки, что может служить знаком грядущего нравственного очищения, духовного обновления, катарсиса (*На другой день мы сговорились встретиться там же, на Москве-реке, и встретились*). Жизнеутверждающий пафос излучают повторяющиеся однокорневые сказуемые, словно обещая, что все будет именно так, как хотят этого любящие друг друга люди. Здесь проявляется известная булгаковская тема фатальной предопределенности как светлых, счастливых событий, так и наоборот. И снова автор вводит в контекст олицетворение: доброжелательным посредником первого свидания влюбленных становится даже Солнце: «*Майское солнце светило нам. И скоро, скоро стала эта женщина моею тайною женой*». Сколько затаенной радости в этих скупых и даже сухих на первый взгляд словах!

Характерно, что многие респонденты отмечали тот справедливый факт, что ни разу во всем отрывке героиня не названа по имени: это можно интерпретировать как семантическую избыточность, ведь эта женщина для Мастера единственная на свете. Значимым фактором, предопределяющим эмоциональный фон восприятия знакомства главных героев, является также ореол Тайны, окутывающей все, что связано с личностью героини.

Обучающиеся-респонденты отмечали особую романтическую отрывка

текста, описывающего эмотивную ситуацию ожидания Мастером прихода Маргариты. Активность этого общепринято пассивного и напряженного состояния у Мастера каузирована первичным доминирующим чувством любви к Маргарите и выражена посредством эмотивной конструкции с предикатом, выраженным глагольным сочетанием с экспликацией фазового значения: «*Она приходила ко мне каждый день, а ждать ее я начинал с утра*». Булгаков своеобразно интерпретирует это полисемантическое состояние, используя различные лексико-морфологические способы выражения его с целью передать весь спектр дополнительных, сопутствующих эмоций. Автор дает понять, что Мастер не теряет чувства реальности происходящего, он вполне объективно, хотя и эмоционально, оценивает и время, и пространство: «*За десять минут я садился к оконцу и начинал прислушиваться, не стукнет ли ветхая калитка. И как курьезно: до встречи моей с нею в наш дворик мало кто приходил, а теперь мне казалось, что весь город устремился в него*». Здесь глагольное сочетание «*начинал прислушиваться*» следует трактовать как «начинал волноваться», а наречная эмотивная конструкция «*как курьезно*» выражает не столько самоиронию автора, сколько его удивление изменениями в окружающем мире, происшедшими в нем после того, как во дворике «*с ветхой калиткой*» поселилась Любовь. Синтаксический повтор, синхронизирующий аудиальное восприятие внешних событий и физическое состояние – референт эмоции тревожного ожидания, предвкушения встречи с любимой: «*...стукнет калитка, стукнет сердце, и, вообразите, на уровне моего лица за оконцем обязательно чьи-нибудь грязные сапоги*». Обманутые ожидания Мастера выражены автором с помощью вводного апеллятива «*вообразите*», призывающего реципиента понять ситуацию и активно сопереживать. И, наконец, враждебный субъект обретает свое наименование в отрывочном нераспространенном номинативном предложении, за которым следуют почти негодующие вопросы: «*Точильщик. Ну, кому нужен точильщик в нашем доме? Что точить? Какие ножи?*»

Антитеза в рамках эмотивной ситуации «эмоциональное состояние, каузирующее событие» подкрепляется четким выражением искренности говорящего в нераспространенном предложении с имплицитной эмотивнойемой: «*Она входила в калитку один раз, а биений сердца до этого я испытывал не менее десяти. Я не лгу*», – и далее: «*... Оно даже и не переставало стучать до тех пор, пока без стука, почти совсем бесшумно, не равнялись с окном туфли с черными замшевыми накладками-бантами, стянутыми стальными пряжками*». Как видим, чувство эстетического восхищения изяществом туалета героини выражено имплицитно, без использования

эмотивных конструкций. Развитие этой темы респонденты отмечали как один из основных моментов развязки действия. При этом допускается стучать, т.е. проявлять свои эмоции только сердцу, но ни в коем случае не каблучкам Маргариты, чтобы не спугнуть счастье.

Радость встречи, предвкушение тонкой любовной игры чувствуется в заключительном абзаце анализируемого отрывка из романа: *«Иногда она шалила, и, задержавшись у второго оконца, постукивала носком в стекло. Я в ту же секунду оказывался у этого окна, но исчезала туфля, черный шелк, заслонявший свет, исчезал, – я шел ей открывать».*

Особый экспрессивный и прагматический эффект данного текста достигается за счет неожиданности разворачивающихся событий, точнее, несоответствия очевидно негативно эмоционально окрашенной экспозиции, последующей эксплицитно-позитивной кульминации и имплицитно-позитивной развязки. Возможно, М. Булгаков, признанный психолог и философ, непревзойденный знаток человеческих душ, посредством такого композиционного приёма утверждает право человечества на спасительную миссию настоящей Любви, приходящую к достойному человеку в последний миг его беспредельного отчаяния, за которым уже бездна бездуховности, безверия, смерти. Однако чувство это не воспринимается героями как подарок Господа или Рока, как некая данность, экзистенция. Его всеподавляющая сила губительна, это «убийца», напавший в переулке на двух людей и поразивший их, заранее готовых добровольно сдаться, подчиниться. Автор готовит читателей к тому, что герои будут наказаны за свое легкомысленное желание быть счастливыми во что бы то ни стало, любой ценой. Любовь здесь не только Дар, но и Возмездие. Поэтому не приходится утверждать, что любовь вообще и семантику данного текста «о любви» можно интерпретировать как обладающую однозначно положительной эмоциональной окрашенностью. Однако желанность, мифологически закреплённая в сознании человечества запретная сладость этого чувства как смысла бытия даёт нам право рассматривать этот отрывок из романа М. Булгакова в качестве эмотивного текста с превалярованием имплицитных средств выражения положительной эмотивной направленности. Следует отметить также, что главы, посвящённые теме любви Мастера и Маргариты, являются своеобразными лирическими отступлениями в сатирическом по своему пафосу романе Булгакова: в них нет ни малейшего намека на обличающий или даже просто комический подход к изображению «нереальной действительности».

Композиция данного отрывка романа соответствует законам жанра, в котором выдержано повествование. Как и любая классическая драма, этот

контекст имеет пятиактное строение, как и отрывок из повести «Роковые яйца»: завязка-интрига (описание Маргариты с желтыми цветами), развитие интриги (знакомство Мастера и Маргариты), кульминация драматических событий (осознание Мастером чувства любви и его вербализация), спад действия (повествование о постоянстве встреч героев) и развязка (ожидание Мастером прихода Маргариты и ее появление). В отрывке из повести «Роковые яйца» выделяются соответственно эти же пять частей сюжетно-композиционной структуры: описание обстановки событий как эмоциональной пресуппозиции, развитие трагических событий – появление чудовища, кульминация – действия героя по предотвращению неминуемой катастрофы, спад напряженности – нападение Змеи на Маню и развязка – страшная смерть Мани и описание состояния Рокка. Следует отметить сходство и в характере эмоционально-семантической и символической наполненности данных композиционных отрезков: в этих таких разных, на первый взгляд, и по знаку эмоциональной направленности, и по прагматическому замыслу автора текстах завязка и развитие действия имеют обобщенный амбивалентный смысл: совершенно неясно, в каком направлении будут развиваться события и как их следует оценивать, как к ним относится автор. Если здесь и присутствует эмотивная оценка, то она сугубо имплицитна, она скрыта в подтексте и подвержена разночтениям.

По результатам анализа, в данном тексте представлены 17 эксплицитных эмотивных синтаксических конструкций. Из них 7 – глагольные конструкции, выражающие положительные эмоции и эмоциональные состояния; 3 – глагольные конструкции с амбивалентной эмотивной семантикой; 2 – с отрицательной окраской эмоционального состояния. 4 глагольно-адвербативные эмотивные конструкции представлены только предикатами с амбивалентной и отрицательной эмотивной окраской. Подлежащее эмотив представлено только двумя случаями. В тексте присутствует одна адвербативная конструкция с амбивалентным выражением эмоции, но не представлены положительные и отрицательные адвербативные конструкции. Остальные виды эмотивных синтаксических конструкций с эмотивами в функции предикатов в тексте отсутствуют. Следует отметить, что общее количество эмоциональных модусов – 79 при общем количестве предикативных центров – 115. В анализируемом тексте выявлены 62 случая имплицитного выражения эмотивности на синтактико-морфологическом уровне. Коэффициент эмотивной предикативности составляет 68,69%.

Результаты исследования позволяют обрисовать оригинальный и достаточно информативный портрет языковой личности обучающихся.

Результаты междисциплинарного анализа художественных текстов из произведений М. А. Булгакова с эксплицитным и имплицитным выражением эмотивной семантики могут найти применение в контексте преподавания различных лингвистических дисциплин, например, в курсе лекций по общему языкознанию, лингвистике текста, при разработке курса семантики и прагматики языковых единиц в аспекте изучения роли интенциональности сознания при восприятии эмотивной вербальной информации.

### Глава 3. Психотехнические упражнения, игры, диагностические методики

Подготовка учителя, способного осуществлять личностно-ориентированный подход к ребёнку в процессе обучения и воспитания, требует иных педагогических технологий, иных способов организации производственно-педагогической практики в условиях учреждений среднего профессионального образования /колледжа/ и ВУЗа.

Педагогическая ориентация на личность ребёнка как ценность формируется при определенных психолого-педагогических условиях. Одним из таких условий является повышение психологической компетентности будущего учителя, обогащение его опыта по использованию психологических средств в целях повышения эффективности воспитательного воздействия на ребёнка, развития у него рефлексивных способностей и навыков, обучение его приемам целеполагания и диагностики результатов собственной педагогической деятельности.

Повышение психологической компетентности будущего учителя связано также с обучением его доступным методам изучения детского коллектива и личности отдельного ученика; психотехникам воздействия на эмоциональную, поведенческую мотивационную сферу ребенка в целях преодоления трудностей его духовно-нравственного и эмоционального развития.

В данном пособии предлагаются психотехнические упражнения, игры и диагностические методики, которые могут быть использованы студентами в работе с младшими школьниками в период педагогической практики «Помощник классного руководителя» и других видов практик.

Предлагаемые в сборнике диагностические методы позволяют начать педагогическую практику с изучения особенностей детского коллектива и отдельных учащихся, определения воспитательных задач на диагностической основе и целенаправленного планирования содержания, форм, методов и средств воспитательной работы в классе (школе).

Психотехнические упражнения и игры помогут студенту-практиканту, работая с микрогруппами младших школьников, решать педагогические задачи сплочения детей, расширения их коммуникативного опыта, воспитания доброжелательности, адекватного само и взаимовосприятия, эмпатических способностей.

## Основные принципы организации педагогической практики «Помощник классного руководителя»

### Методические рекомендации преподавателю-методисту

Начиная практику, распределите студентов по 4-6 человек в каждый класс, где они будут работать с микрогруппами младших школьников, состав которых /5-6 человек/ должен быть постоянным на весь период практики.

Проведите беседу о значении изучения детского коллектива, отдельных учащихся, о планировании воспитательной работы на основе анализа результатов диагностического исследования; проконсультируйте студентов по использованию диагностического материала, данного в пособии, пригласив с этой целью практического психолога педагогического колледжа или школы.

На консультации по использованию психодиагностических методик обратите внимание на важность строгого соблюдения инструкций, внимательного отношения к анализу интерпретации полученных данных.

На изучение детского коллектива и отдельных учащихся можно отвести 1-2 первых занятия или включить диагностические методы в содержание целого ряда занятий.

Организуя деятельность студентов, важно добиваться, чтобы, планируя внеклассные занятия, они постоянно обращались к результатам диагностики и учились формулировать воспитательные задачи, актуальные для своего класса, микрогруппы детей, отдельных младших школьников.

Целенаправленным также должен быть выбор психотехнических упражнений и игр, которые могут включаться в содержание внеклассных занятий как необходимые его элементы, например, в этические беседы, и представлять систему упражнений и игр на одном занятии.

Полезно начинать педагогическую практику с обучения студентов рефлексивным навыкам, приёмам изучения результатов собственной педагогической деятельности с детьми, её эффективности.

На основе результатов диагностического изучения детского коллектива предложите студентам написать психолого-педагогический портрет своей микрогруппы, выделить поведенческие и личностные особенности детей, сформулировать воспитательные задачи, задачи и основные

направления индивидуальной работы в микрогруппе и спланировать цикл внеклассных занятий /их тематику и формы/.

Планируя со студентами внеклассные занятия для младших школьников, включите в них в качестве традиционных следующие моменты:

- ритуальные приветствия детей в микрогруппах;
- объявление темы, формы и познавательных задач занятия и выявление ожиданий младших школьников в связи с предлагаемым занятием;

- подведение итогов и выявление с помощью оценочных шкал уровня эмоциональной удовлетворенности младших школьников проведенным занятием;

- ритуальное прощание детей в микрогруппе;
- написание студентами самоанализа по итогам проведенного занятия, в котором должны находить отражение результаты педагогических наблюдений за детьми; анализ оценочных шкал на начало и конец занятия.

Завершая педагогическую практику, отведите со студентами 1-2 предпоследних занятия повторному применению диагностических методик; предложите практикантам сопоставить психолого-педагогический портрет микрогруппы младших школьников в конце практики с тем, что был получен в начале практики.

Полезно также в конце практики составить со студентами графики результатов рефлексивных процессов (смотри приложение 5).

Важным моментом в организации данного вида педагогической практики является изучение динамики профессионально-личностного развития самих студентов. С этой целью предлагаем в начале и в конце практики определить уровень проявления /с помощью службы практической психологии педколледжа/ профессионально важных качеств у студентов по следующей программе:

- коммуникативно-организаторские способности;
- эмпатические проявления;
- стиль педагогического общения;
- интерес к педагогической практике;
- интерес к педагогике и психологии;
- мотивы профессиональной деятельности;
- ценностные ориентации в профессиональной деятельности.

Для диагностики названных профессионально важных качеств используйте методики, данные в этом пособии.

В конце практики предложите студентам написать отчёт по её итогам по следующей схеме:

-какие задачи профессионального развития ставили перед собой, насколько они реализованы;

- какие задачи работы с микрогруппой ставили перед собой, каковы результаты;

- какие стороны организации практики способствовали успешному её прохождению, какие - мешали;

- какие изменения /позитивные и негативные/ произошли в вас под влиянием педагогической практики;

- что в период педпрактики произвело на вас наибольшее впечатление и почему;

- чему вы научились в период педагогической практики, что поняли, какие важные для себя выводы сделали;

- с какими сторонами практики связаны позитивные переживания, почему;

- с какими сторонами практики связаны негативные переживания, почему.

Результаты анализа отчётов студентов используйте на итоговой конференции по данному виду педагогической практики.

Предложенная технология организации педагогической практики позволяет формировать у студентов - будущих учителей личностно-ориентированный подход к ребёнку, отношение к личности и её развитию как к главной ценности.

### **Методические рекомендации студенту-практиканту по организации практики «Помощник классного руководителя»**

Уважаемый студент, начиная педагогическую практику «Помощник классного руководителя», проведите самодиагностику с помощью методик, данных в этом пособии, определите актуальный уровень развития своих профессионально важных качеств: коммуникативно-организаторских способностей, эмпатии на ребёнка, стиля педагогического общения, профессиональных интересов и ценностей.

В ходе педагогической практики отведите одно-два занятия в начале и в конце её для проведения диагностики детского коллектива, своей микрогруппы, отдельных учащихся. Используйте для этого методики, данные в этом пособии. Проанализируйте результаты

диагностического обследования и сделайте выводы об уровне развития своей микрогруппы, особенностях эмоционально-психологического климата в классе, адекватности взаимовосприятия детей; составьте психолого-педагогический портрет класса и своей микрогруппы.

На основе полученных в ходе диагностики результатов поставьте задачи воспитательной работы с детьми, наметьте наиболее актуальные, определите содержание, формы и методы работы с младшими школьниками.

**В структуру каждого занятия с детьми включается:**

- ритуальное приветствие детей;
- выявление уровня эмоциональной удовлетворённости детей проведённым занятием заполняются детьми после подведения итогов занятия;
- ритуальное прощание детей.

После каждого занятия проводится самоанализ, в котором отмечается, что удалось на занятии, что способствовало успеху и, напротив, что мешало достижению поставленных задач. Анализируя занятие, уделяйте внимание поиску причин собственных неудач, которые имели место на занятии: отсутствие внимания и интереса у детей к проводимому занятию, проблемы с установлением дисциплины и т.п. Наблюдайте, используя полученные результаты, возрастает или снижается эмоциональная удовлетворённость младших школьников проводимыми занятиями в течение семестра, учебного года.

В содержание занятий необходимо включать психотехнические упражнения и игры. Они помогут добиваться сплочения микрогруппы, воспитывать у детей приветливость, доброжелательность, культуру общения, развивать адекватное взаимовосприятие, эмпатические способности, коммуникативные навыки.

Завершается педагогическая практика прощальным занятием с детьми. Используйте материалы, помещённые в «Приложении».

## 1. Психотехнические упражнения и игры

Психотехнические упражнения и игры, данные в пособии, направлены на достижение следующих задач:

- Гармонизацию внутреннего мира ребёнка, ослабление его психической напряженности, снятие барьеров общения.
- Развитие личностных качеств, эмоциональной сферы, самооценки.
- Развитие опыта общения со сверстниками.

Регулярное применение психотехнических упражнений и игр развивает у младших школьников способность правильно ориентироваться в собственных психических состояниях, адекватно оценивать себя и других, эффективно управлять собой, достигать успеха в общении.

В пособии даны упражнения и игры для проведения ритуальных встреч-приветствий, ритуальных прощаний, а также упражнения и игры на развитие эмоциональной сферы детей, из эмпатических способностей.

Упражнения и игры для ритуальных встреч, прощаний даны в определенной последовательности. Их цель: раскрепощать детей, формировать у них навыки свободного доброжелательного общения, умения искренне говорить добрые слова, пожелания, переживать вместе со всеми позитивные эмоции.

Сначала дети учатся этому, перевоплощаясь в те или иные образы, что помогает преодолевать смущение, скованность, робость.

Постепенно шаг за шагом необходимо подводить детей к приветствиям и прощаниям, высказываниям пожеланий от своего имени.

При проведении ритуальных встреч и прощаний сплочение и воспитание младших школьников происходят за счёт тактильных контактов, мысленного диалога со сверстниками, сенсорных образов-замещений. Происходит постепенная коррекция эмоциональной сферы ребёнка.

Применять психотехнические упражнения и игры необходимо в той последовательности, в которой они даны в пособии. Нельзя, например, применять упражнения номер 6,7,8 и т. д. на первых занятиях, так как они требуют подготовки детей, постепенного приобщения их к открытым, доверительным контактам; пренебрежение данной методической рекомендацией может привести к негативным результатам: негативизму в проведении детей, нежеланию впустить в свой внутренний мир, агрессивности.

Упражнения и игры третьей группы могут включаться в содержание этических бесед, разных форм внеклассных занятий. Их можно

использовать и для составления конспектов занятий, направленных на коррекцию эмоциональных переживаний ребёнка.

Упражнения и игры для встреч-приветствий проводите после сообщения темы, формы и задач предстоящего занятия, заполнения оценочных шкал, а для прощания - после проведения итогов проведённого занятия.

### **1.1 Психотехнические упражнения и игры для проведения ритуального приветствия**

1. Дети сидят вокруг стола (5-6 человек). Студент-практикант говорит: «Дети, возьмитесь за руки, закройте глаза. Послушайте, какие звуки вы слышите вокруг себя. Почувствуйте в своих ладонях ладони товарищей, пожелайте друг другу добра приветливым, мягким пожатием рук. Мысленно скажите: «Я рад работать в этой группе, с моими товарищами. Я испытываю к ним добрые чувства». Откройте глаза, посмотрите друг на друга, улыбнитесь. Отпустите руки».

2. «Дети, возьмитесь за руки, закройте глаза. Мысленно представьте, как выглядит ваша группа за столом; постарайтесь увидеть лицо каждого одноклассника из своей подгруппы, скажите мысленно: «я желаю своим одноклассникам приятного совместного общения». Пожмите руки друг другу. Откройте глаза, отпустите руки».

3. «Дети, возьмитесь за руки, закройте глаза. Представьте мысленно тёплый солнечный день, чистое голубое небо. Ты и твои товарищи похожи на солнечные лучики. Погрей своим лучиком каждого из сидящих за этим столом, пожелай мысленно всем участникам группы хорошего настроения. Пожмите друг другу руки. Откройте глаза, отпустите руки».

4. «Дети, возьмитесь за руки, закройте глаза. Представьте мысленно, что каждый из вас — это красивый, нежный цветок. Рассмотрите мысленно, стебель своего цветка, его листочки, лепестки, капельки росы на них. Вдохните аромат своего цветка. Вместе вы похожи на красивую цветочную клумбу. Помашите мысленно своими листочками всем другими знак приветствия. Пожмите руки. Откройте глаза, отпустите руки».

5. «Дети, возьмитесь за руки, закройте глаза. Представьте мысленно, что каждый из вас — это лепесток большого красивого цветка. Красота его зависит от каждого лепесточка. Лепестки тесно прижимаются друг к другу, дружно закрываются в непогоду и с радостью открываются навстречу тёплым солнечным лучи. Мысленно улыбнитесь друг другу, пожмите руки. Откройте глаза, отпустите руки».

## **1.2 Психотехнические упражнения и игры для проведения ритуального прощания**

1. "Дети, занятие подходит к концу. Давайте попрощаемся. Для этого мы будем передавать по кругу этот цветок/можно использовать искусственный цветок/ и говорить следующие слова: "Прощай, мне было приятно с тобой общаться". Слова надо говорить тому, кому передаете цветок". Цветок дети могут передавать тому, кому захотят. Однако, если кому-то из детей никто не подал цветка, это должен сделать сам студент-практикант, чтобы не оставить ребенка обиженным.

2. "Дети, занятие подходит к концу, нам пора прощаться. Положите руки на плечи друг друга, скажите своей группе комплимент, какой вы хотите". Например, студент-практикант начинает: "Наша группа сегодня работала оживлённо, я всем благодарен", Дети продолжают: "Я доволен сегодня группой, все работали дружно". "Я считаю, что мы помогали сегодня друг другу, как никогда. Это было здорово!" и т.п. Если дети затрудняются найти нужные слова, им стоит помочь вопросами: "Как мы работали?" "Довольны ли вы друг другом и почему?" "Было ли нам уютно в нашем кругу?" и т.п.

## **1.3. Психотехнические упражнения и игры на взаимопонимание детей и развитие у них чувства эмпатии**

1. Предложите детям по кругу назвать себя так, как им хотелось бы, чтобы их звали одноклассники. Покажите пример: "Я хочу, чтобы меня называли Ильей, а не Илюхой, потому что меня это обижает".

Данное упражнение необходимо проводить в тех классах, где нет навыков культурного обращения друг к другу.

2. Это упражнение выполняется с мячом. Студент-практикант бросает мяч каждому ребенку. Ребенок ловит, возвращает и говорит вариант обращения к себе, который ему нравится.

Для закрепления навыка культурного обращения друг к другу можно поиграть с мячом: каждый ребенок бросает мяч любому и называет его по имени так, как однокласснику нравится. Получивший мяч бросает его следующему и т.д. Если кому-либо из детей мяч не достался, никто не назвал ребенка его любимым именем, это делает практикант.

3. Предложите детям познакомиться с интересами друг друга. Для чего возьмите в руки маленький мяч, расскажите коротко, что вас интересует. Предложите сделать то же самое всем детям по кругу.

В конце поблагодарите всех детей за доверие и подумайте, как использовать полученную вами информацию об интересах детей на последующих занятиях в воспитательных целях: в целях сплочения детей, преодоления статуса отвергаемого, который имеют отдельные младшие школьники.

4. На листах бумаги дети пишут свое имя, затем делят лист на две половины. Предложите детям в одном столбике перечислить все то, что им особенно нравится в одноклассниках, а во втором - все то, что не нравится, и зачитать то, что они написали. Если дети стесняются сделать это, соберите у них листочки, зачитайте их с разрешения сами, не называя имен тех, кто заполнял листочки. Возможен и такой вариант: листочки собираются, анализируются вами после занятия и обобщенные результаты сообщаются детям на следующем занятии.

5. Детям предлагается на листочках в одном столбике написать свои достоинства, положительные качества, а во втором - свои недостатки, слабые стороны, которые им мешают нормально общаться, быть успешными в чем-либо. Общий анализ без указания имени детей дается на следующем занятии. Полученный материал может перерасти в этическую беседу о достоинствах и недостатках человека, умении ценить и уважать себя и других.

6. Предложите детям задать друг другу вопросы. Ребенок задает вопрос любому из своей микрогруппы, которые помогли бы им лучше узнать одноклассников. Вопросы задает каждый ребенок по кругу. Если кому-либо из детей не задал вопрос никто, сделайте это сами, чтобы не оставить ребенка с чувством, что он никому не интересен.

Покажите пример, начиная игру первым: “Алеша, я хочу понять, почему ты часто сердиться на всех, кричишь?”, “Таня, почему ты любишь математику?” и т.п.

7. Предложите детям сказать друг другу комплименты, покажите, как это делается: “Коля, мне нравится, что ты сегодня особенно внимателен к ответам товарищей”. “Лена, у тебя красивая улыбка, она преображает тебя”. “Катя, мне нравится, что ты проявляешь сдержанность”.

Подскажите детям, что комплименты приятны собеседнику, если говорятся искренне, от души. Если кому-то из детей никто не сказал теплых слов, сделайте это сами.

8. Каждому ребенку (по кругу) предлагается сказать, на какого зверька, птицу или рыбку похож одноклассник, на которого вы укажете. Ассоциации проявляет каждый ребенок по очереди. Например, Саше все

по очереди говорят, какие ассоциации он вызывает, затем другому ученику и т.д. Игру в ассоциации можно продолжить на последующих занятиях. Важно, чтобы дети свои ассоциации обосновывали, например, “Катя, ты похожа на мотылька, потому что очень подвижная, постоянно куда-нибудь спешишь”.

9. Предложите детям (по кругу) назвать свою любимую книгу, которую они советовали бы почитать одноклассникам.

Выслушайте внимательно, какие книги называют дети, кто из них не смог этого сделать: сделайте выводы о читательских интересах детей” подумайте, что можно предпринять для их развития” планируйте и проведите в этих целях выставку книг/ тематическую на основе произведений одного или разных авторов/, чтение с последующей беседой, Устный журнал или другие формы работы по воспитанию читательских интересов у детей.

10. Предложите детям нарисовать цветок, на который, по их мнению, похожа их микрогруппа. Затем дети представляют свои рисунки, коротко рассказывая о своих ассоциациях / какой цветок напоминает им группа и почему/.

11. Дети разбиваются на пары. В парах по сигналу они выбрасывают от одного до трех пальцев; если выбросили разное количество пальцев, то говорят друг другу “Привет!”. Если одинаковое – пожимают друг другу руки, затем расходятся и ищут нового напарника, пока не встретятся с каждым из своей микрогруппы.

12. Дети делятся на пары и играют в “зеркальное отражение”: один в роли какого-либо сказочного персонажа изображает то или иное эмоциональное состояние, а второй в роли “зеркала” отражает его /копирует/. Пары меняются до тех пор, пока каждый не встретится со всеми участниками группы и не побывает в роли как “зеркала”, так и сказочного героя.

13. Предложите детям поиграть в сообразительность и быстроту реакции, для чего по сигналу они должны выполнить следующие задания:

- Сесть вправо от вас в последовательности, зависящей от цвета волос: От самых тёмных до самых светлых /или наоборот/.
- Сесть по росту: от самого низкого до самого высокого.
- Сесть по длине причёски: от самой короткой до самой длинной.
- Сесть по цвету глаз: от самых светлых до самых темных.

Отметьте самых сообразительных, похвалите детей за проявленное умение действовать слаженно, дружно.

14. Дети разбиваются на пары. В каждой паре один рассказчик, другой слушатель. Рассказчик начинает: “Здравствуй, ты знаешь...” и продолжает рассказывать в течение 2-3 минут какую-либо историю.

Затем дети меняются ролями.

Важно создать обстановку свободного контакта. После окончания общения в парах предложить детям рассказать о своих чувствах, переживаниях от общения, отметить, какая роль им больше понравилась: рассказчика или слушателя. На основе полученной информации сделайте вывод об индивидуальных особенностях детей.

15. Принесите на занятие какую-нибудь маленькую мягкую игрушку. Предложите детям пообщаться с этой игрушкой. Для этого игрушка передаётся по кругу: каждый ребёнок, получая её, должен сказать игрушке что-либо ласковое, тёплое, утешительное. Первым начинает практикант, например, «Эта малышка печальна, мне хочется погладить её по головке», гладит и передаёт следующему по кругу.

16. Предложите детям закрыть глаза и вспомнить самое приятное событие /это можно сделать под тихую, спокойную музыку/; через несколько минут предлагается поделиться своими воспоминаниями / рассказывают только те, кто пожелал, насильно заставлять детей не следует/. Используйте полученную информацию для более глубокого понимания внутреннего мира детей.

17. Детям предлагается закрыть глаза и под тихую приятную музыку вспомнить события, которые вызвали у них горечь, чувство одиночества, обиды. Не открывая глаз дети придумывают по вашему заданию этой неприятной ситуации счастливый конец, какой они хотят. После чего желающие рассказывают свои истории и придуманные им окончания всей микрогруппе. Поблагодарите детей-рассказчиков за доверие.

18. Принесите на занятие небольшой мяч. Мяч передается по кругу. Каждый ребёнок, получая мяч, отвечает на вопрос того, кто бросил ему его; после чего сам бросает мяч кому-либо и задает вопрос типа: “Как себя чувствуешь?”, “Как твое самочувствие?” и т.п. Вопросы должны требовать короткого ответа. Отметьте после игры тех, кому это удалось.

19. Детям предлагается по кругу рассказать коротко о том, чего они больше всего боятся, больше всего любят, больше всего стыдятся и т.п. Данное упражнение уместно включить в занятие, посвящённое человеческим эмоциям.

20. Упражнение “Мой портрет”. Детям по кругу предлагается рассказать, какими, по их мнению, видит их группа. Например, “Я считаю, что группа воспринимает меня как молчуна / считает меня драчливым, знающим математику и т.п./.

21. “Чемодан в дорогу”. Данное упражнение уместно проводить в конце четверти или учебного года, когда дети уходят на каникулы.

Студент-практикант говорит детям: “В жизни людям приходится не только радоваться доброй встрече, но и прощаться с теми, кто дорог, к кому привыкли: прощаться с друзьями, товарищами, с близкими, с читателем, одноклассниками. В момент прощания люди бывают особенно искренними и щедрыми на добрые слова, особенно нежными, доброжелательными. В такие минуты они, обычно, признаются в том, о чём долго молчали, держали в сердце. Порой роняют даже слезы.

Давайте и мы, прощаясь на каникулы, скажем друг другу тёплые слова, выскажем добрые пожелания. Каждый ребёнок получает «чемодан в дорогу», на котором написано его имя. «Чемоданы» передаются по кругу, и каждый ребёнок пишет однокласснику своё пожелание. «Чемоданы» передвигаются по кругу пока вновь не вернуться к «хозяину». Свой «Чемодан» должен быть у практиканта. Он тоже пишет каждому ребёнку пожелание и получает пожелания в свой адрес. Дети с большим удовольствием читают полученные пожелания от одноклассников и уходят с такого занятия в хорошем настроении и с добрыми чувствами.

## **2. Диагностические методики для изучения коллектива и личности младшего школьника**

Чтобы лучше понимать детей и детский коллектив, их необходимо изучать. В коллективе младших школьников складывается достаточно сложная система межличностных отношений. Большое влияние на взаимоотношения детей оказывает учитель. В классах, где учитель уделяет внимание нравственным отношениям, между детьми быстрее складываются товарищеские отношения, которые начинают подкрепляться нравственными оценками. Ученики начинают глубже осознавать те или иные качества личности. В третьем классе отношение между детьми мотивированы уже нравственными качествами одноклассников, в связи с чем начинают складываться микрогруппы. Малые группы для детей становятся более значимыми, чем учитель. В малых группах младших школьников выделяются лидеры, складываются свои нормы взаимоотношений, каждый

ребёнок приобретает свой статус. Социальный статус ребёнка оказывает влияние на учебную деятельность, на желание посещать школу, на его эмоциональное состояние. Благоприятный статус ребёнка в коллективе, группе положительно влияет на его нравственное развитие, напротив. Неблагоприятный статус приводит к закреплению негативных форм поведения, к обострению трудностей личностного развития. Для успешной воспитательной работы необходимо изучить социальный статус каждого ребёнка, а также складывающийся в детском коллективе эмоционально-психологический климат, который зависит от системы взаимоотношения детей и отношений к ним учителя. Отношения в детском коллективе могут быть такими, что они ранят, унижают, причиняют боль, подавляют ребёнка; а могут быть иными: основанными на добре, отзывчивости, порядочности, дружелюбии, на проявлении простого человеческого тепла. Такие отношения оздоравливают ребёнка, помогают освоить ему позитивный опыт человеческих отношений. Доброжелательные отношения в детском коллективе - основа правильного воспитания.

Большое влияние на развитие ребёнка оказывает то, как к нему обращаются: зовут ли по имени, произносят ли его имя доброжелательно или нет, как его оценивают на фоне других детей, подмечают ли в нём в нём позитивные проявления или подчёркивают чаще его недостатки. Всё это влияет на его самооценку, а, следовательно, на взаимоотношения с окружающими.

Начиная работу с микрогруппой, изучите особенности самооценку детей, то, как они воспринимают отношения к себе учителя, родителей, сверстников, как оценивают отношения в детском коллективе.

Используйте в этих целях предложенные ниже методики.

На основе полученных с помощью диагностических методик результатов составьте психолого-педагогический портрет коллектива младших школьников отдельных микрогрупп. Отрадите в этом портрете социальный состав группы /класса/, отношение детей к школе, к отдельным учебным дисциплинам; успеваемость детей; выделите тех детей, которые имеют те или иные трудности в учебной деятельности; опишите особенности взаимоотношений в детском коллективе, укажите, кто из детей является лидером, имеет широкий круг общения, а кто - узкий или даже отвергается в классе. Постарайтесь объяснить, почему у отдельных детей в коллективе статус низкий, почему сверстники игнорируют их. Соотнесите статус детей в детском коллективе, с особенностями их самооценки, поведения, учебной успеваемости и отношения к сверстникам. Опишите

психологический климат в детском коллективе, особенности самовосприятия детей и то, как они видят отношение к себе сверстников, родителей и учителя. Сделайте выводы об эмоциональном благополучии детей, которое определяет их личностное развитие.

На основе составленного психолого-педагогического портрета детского коллектива сформулируйте наиболее актуальные задачи воспитательной работы с детьми. В соответствии с поставленными задачами разработайте план внеклассных занятий с коллективом и с микрогруппами, с активом. Включайте в занятия диагностические методики, а также упражнения и игры, направленные на более глубокое само- и взаимопознание детей. В ходе занятий проводите наблюдение за особенностями поведения и личностных проявлений младших школьников.

### 2.1. Методика «Выявление особенностей восприятия ребенком отношения к нему значимых людей»

Инструкция. Подготовьте для каждого ребенка бланк по следующему образцу.

Образец бланка

№ пп	Я считаю, что	Первый ребёнок	Второй ребёнок	Третий ребёнок
	Учитель относится ко мне...			
	Мои родители относятся ко мне...			
	Мои одноклассники относятся ко мне...			
	Я отношусь к самому себе			

Предложите детям ответить на представленные в бланке графы. Предварительно объяснив, что лицо – 1 означает хорошее отношение; лицо - 2 нейтральное (ни плохое, ни хорошее отношение; а лицо 3 плохое отношение. Соберите бланки, проанализируйте их после занятий, сделайте вывод о том, насколько каждому ребёнку комфортно рядом с учителем, с родителями, с одноклассниками.

Относится ли он доброжелательно к самому себе; кому из детей необходимо внимание, более тёплое отношение. Подсчитайте, сколько детей в вашей подгруппе оценили отношения с указанными лицами как

положительные, как нейтральные и как негативные; сделайте общий вывод об эмоциональном благополучии детей своей подгруппы.

## 2.2. Методика «Изучение эмоционально-психологической атмосферы в детском коллективе»

Инструкция. Подготовьте для каждого ребёнка бланк по следующему образцу.

Ф.И. _____		
Отметь на данных отрезках насколько выражены в твоём классе следующие отношения:		
враждебные	<u>5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5</u>	дружелюбные
безразличные	<u>5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5</u>	заинтересованные
холодные	<u>5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5</u>	тёплые
грубые	<u>5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5</u>	вежливые

Предложите детям оценить отношения в классе по пятибалльной системе. Проанализируйте ответы каждого ребёнка, а также всей группы в целом. Для этого подсчитайте средний балл по каждому виду отношений.

Средний балл высчитывается по формуле: 
$$\text{ср.б.} = \frac{n_1+n_3+n_4+n_5+n_6}{m}$$

где «n» - количество баллов, поставленное каждым ребёнком по какому-либо виду отношений;

«m» - число детей в подгруппе.

Числовые данные шкал обозначают:

- 5 б. - отношения данного вида сильно выражены;
- 4 б. - отношения выражены достаточно хорошо;
- 3 б. - отношения выражены умеренно;
- 2 б. - отношения выражены слабо;
- 1 б. - отношения выражены крайне слабо;
- 0 б. - отношения не выражены.

В приведённом примере среди положительных отношений наиболее выражены дружественные отношения /3,7 б./ и менее выражены вежливые /2,8 б./.

Среди негативных отношений наименее выражены враждебные и безразличные /по 2,3 б./ и наиболее – грубые /2,8 б./.

Стоит посчитать средний балл по положительным и негативным отношениям у каждого ребёнка:

Тип отношений	Ира	Петя	Саша	Илья	Лена	Катя
Положительные	3,5	2,5	4,3	3,0	3,3	2,8
Негативные	1,0	3,3	2,5	2,8	2,5	3,3

Так в приведённом примере выше все положительные отношения в классе оценивает Саша /4,3/, затем Ира /3,5/, Лена /3,3/, Илья /3,0/, Катя /2,8/, и ниже всех Петя /2,5/.

Очень высоко негативные отношения в классе оценивают Петя и Катя /по 3,3 б/ и далее Илья /2,8/, Саша и Лена /по 2,5 б./; и менее выраженными их считает Ира /1,0/

Можно сделать вывод, что самые неблагоприятные отношения в классе у Пети и Кати. Эти дети нуждаются в педагогической помощи.

Сопоставьте мнение об эмоционально - психологическом климате в классе детей своей микрогруппы с мнением детей других микрогрупп. Сделайте вывод об эмоциональном благополучии детей своей микрогруппы.

### **Методика «Выявление особенностей самовосприятия младших школьников»**

Инструкция. Подготовьте для каждого ребёнка бланк с оценочными шкалами; объясните на занятии, как их заполнять.

Каждый ребёнок оценивает себя по всем шкалам по пятибалльной системе.

Ф.И. \_\_\_\_\_

Я ученик:

1) нестарательный  старательный

2)  неуспешный успешный

3)  неспособный способный

4) неактивный на  уроках активный  
на уроках

Я человек:

1) угрюмый  приветливый

2) грубый  вежливый

3) равнодушный к  другим заботливый

4) замкнутый  общительный

Подсчитайте средний балл самооценки каждого ученика по “Я- ученик” и “Я - человек”. Выделите детей с “очень высокой”, “высокой”, “средней”, “низкой” и “очень низкой” самооценкой:

- 5 баллов - очень высокая
- 4 балла - высокая
- 3 балла- средняя
- 2 балла - низкая
- 1 балл - очень низкая.

Сделайте вывод об особенностях самовосприятия детьми своей микрогруппы, определите, кому из них необходимо помочь поднять самооценку, а кому - помочь выработать адекватную.

Подсчитайте средний балл самооценки детей в своей микрогруппе по каждой шкале, обратите внимание, по каким качествам дети оценивают себя наиболее высоко, а по каким - низко.

Анализируя полученные данные, видно, что дети более высоко оценивают себя как участников по шкале «способный» /4.0 б./; и менее всего по успешности /3.5 б./; оценивая себя как человека, дети наиболее высокие оценки дали себе по шкале «вежливый».

Кроме того, из полученных данных следует, что себя как ученика наиболее высоко оценивает Катя /5.0/, а самая низкая самооценка у Иры /2.0/; в оценке себя как человека вновь наблюдается самая высокая самооценка у Кати /4.8/. а самая низкая – у Иры /3.0/:

<u>«Я-ученик»</u>	<u>«Я-человек»</u>
1. Катя – 5.0;	1. Катя – 4.8;
2. Саша – 4.8;	2. Саша – 4,5
3. Петя - 3.8;	3. Петя - 4.0;
4. Илья – 3.8;	4. Илья – 3.8;
5. Лена – 3.5;	5. Лена – 3.3;
6. Ира - 2.0.	6. Ира - 3.0.
7.	

В целом дети данной микрогруппы более высоко оценивают себя как человека, нежели как ученика /3.7 и 3,9/, анализ индивидуальных показателей говорит о том, что как человека оценивают себя несколько ниже, чем ученика, Катя, Саша, Илья

### **2.3. Методика «Изучение школьной мотивации детей, обучающихся в начальных классах»**

*Инструкция.* Подготовьте бланки с вопросами для каждого ребенка; предложите внимательно прочитать все положения и выбрать тот ответ, с которым ребёнок согласен /отметить его галочкой/.

#### **Опросник.**

- 1. Тебе нравится в школе?**
  - а) да;
  - б) не очень;
  - в) нет.
- 2. Утром ты всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома?**
  - а) иду с радостью;
  - б) бывает по-разному;
  - в) чаще хочется остаться дома.
- 3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам, ты пошел бы в школу или остался дома?**
  - а) пошел бы в школу;
  - б) не знаю;
  - в) остался бы дома.
- 4. Тебе нравится, когда отменяются какие-либо уроки?**
  - а) не нравится;
  - б) бывает по-разному;
  - в) нравится.

**5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали никаких домашних заданий?**

- а) не хотел бы;
- б) не знаю;
- в) хотел бы.

**6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?**

- а) нет;
- б) не знаю;
- в) хотел бы.

**7. Ты часто рассказываешь о школе своим родителям и друзьям?**

- а) часто;
- б) редко;
- в) не рассказываю.

**8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был другой, менее строгий учитель?**

- а) мне нравится наш учитель;
- б) точно не знаю;
- в) хотел бы.

**9. У тебя в классе много друзей?**

- а) много;
- б) мало;
- в) нет друзей.

**10. Тебе нравятся твои одноклассники?**

- а) нравятся;
- б) не очень;
- в) не нравятся.

Обработка результатов. Подсчитайте количество баллов, которое набрал каждый ребёнок, учитывая, что за ответы начисляются баллы:

- а) - 3 балла;
- б) - 1 балл;
- в) - 0 баллов.

Максимальное количество баллов, которое может набрать ребёнок = 30. Чем больше набрано баллов, тем выше у ребёнка школьная мотивация.

25 - 30 баллов - сформировано отношение к себе как к школьнику, высокая учебная активность;

20 - 24 балла - отношение к себе как к школьнику практически сформировалось; 15- 19 баллов - положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеурочной деятельностью;

10 - 14 баллов - отношение к себе как к школьнику не сформировано;

ниже 10 баллов - негативное отношение к школе.

Проанализируйте, сколько детей в микрогруппе и в классе в целом имеют:

- очень высокую школьную мотивацию /25 - 30 б./;
- высокую школьную мотивацию /20 - 24 б./;
- среднюю школьную мотивацию /15 - 19 б./;
- низкую школьную мотивацию /10 - 14 б./;
- очень низкую школьную мотивацию /ниже 10 баллов/.

### **3. Диагностические методики для изучения особенностей профессионально-личностного развития студента-практиканта**

Начните педагогическую практику с изучения особенностей своего профессионально-личностного развития. Проведите с этой целью предлагаемые личностные методики. Постройте психологический портрет /профиль/ собственного профессионально-личностного развития по следующему образцу: Профиль профессионально-личностного развития

Выделите те профессионально-личностные проявления, которые находятся в зоне низкого и очень низкого развития. Поставьте перед собой задачи по их развитию, подумайте какие пути для этого стоит использовать. Посоветуйтесь с преподавателем, методистом, а также с практическим психологом. Стоит обратить внимание и на профессионально-личностные проявления, которые находятся на среднем уровне развития, поставить перед собой задачу по совершенствованию.

По окончании педагогической практики вновь проведите самодиагностику профессионально-личностного развития: сопоставьте результаты начала конца учебного года. Сделайте выводы о том, в чём произошли изменения, какую роль в этом сыграла педагогическая практика. Отразите результаты самоизлучения и профессионально-личностного развития в отчёте по итогам практики.

Уровень развития	Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий	Очень высокий
Коммуникативные способности					
Организаторские способности					
Эмпатические способности					
Профессиональные мотивы					
Интерес к педагогической практике					
Интерес к педагогике					
Интерес к психологии					
Ценность ЗУНов					
Ценность развития мышления					
Ценность развития личности					

### 3.1. Методика «Изучение коммуникативных и организаторских способностей»

Методика применяется для выявления коммуникативных и организаторских склонностей личности (умения быстро и четко устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, стремление к расширению сферы контактов, участия в общественных и групповых мероприятиях, умения влиять на людей, стремление проявлять инициативу и т.д.).

Методика содержит 40 вопросов, на каждый из которых обследуемый должен дать ответ «да» или «нет». Отдельно можно определить уровень развития коммуникативных (нечётные вопросы) и организаторских (чётные вопросы) склонностей. Обследование проводится по тексту опросника «КОС –2».

#### Инструкция

Вам предлагается 40 вопросов, на каждый из которых Вы должны ответить «да» или «нет» в соответствующей графе. Время выполнения 15 минут.

### Тест опросника

1. Есть ли у Вас стремление к изучению людей и установлению знакомств с различными людьми?
2. Нравится ли Вам заниматься общественной работой?
3. Долго ли Вас беспокоит чувство обиды, причинённой Вам кем-либо из Ваших товарищей?
4. Всегда ли Вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Много ли у Вас друзей, с которыми Вы постоянно общаетесь?
6. Часто ли Вам удаётся склонить большинство своих товарищей к принятию ими Вашего мнения?
7. Верно ли, что Вам приятнее и проще проводить время с книгами или за каким-либо другим занятием, чем с людьми?
8. Если возникли некоторые помехи в осуществлении Ваших намерений, то легко ли Вам отказаться от своих намерений?
9. Легко ли Вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше Вас по возрасту?
10. Любите ли Вы придумывать или организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли Вам включаться в новые для Вас компании (коллективы)?
12. Часто ли Вы откладываете на другие дни дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?
13. Легко ли Вам удаётся устанавливать контакты и общаться с незнакомыми людьми?
14. Стремитесь ли Вы добиться, чтобы Ваши товарищи действовали в соответствии с Вашим мнением?
15. Трудно ли Вы осваиваетесь в новом коллективе?
16. Верно ли, что у Вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обещаний, обязательств, обязанностей?
17. Стремитесь ли Вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?
18. Часто ли в решении важных дел Вы принимаете инициативу на себя?
19. Раздражают ли Вас окружающие люди, и хочется ли Вам побыть одному?

20. Правда ли, что Вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для Вас обстановке?
21. Нравится ли Вам постоянно находиться среди людей?
22. Возникает ли у Вас раздражение, если Вам не удаётся закончить начатое дело?
23. Испытываете ли Вы затруднение, если приходится проявлять инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
24. Правда ли, что Вы утомляетесь от частого общения с товарищами?
25. Любите ли Вы участвовать в коллективных играх?
26. Часто ли Вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы Ваших товарищей?
27. Правда ли, что Вы чувствуете себя неуверенно среди незнакомых людей?
28. Верно ли, что Вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?
29. Полагаете ли, что Вам не представляет особого труда внести оживление в малознакомую группу?
30. Принимаете ли Вы участие в общественной работе в школе (на производстве)?
31. Стремитесь ли Вы ограничить круг своих знакомых?
32. Верно ли, что Вы не стремитесь отстаивать своё мнение или решение, если оно не было сразу принято товарищами?
33. Чувствуете ли Вы себя непринуждённо, попав в незнакомый коллектив?
34. Охотно ли Вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?
35. Правда ли, что Вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?
36. Часто ли Вы опаздываете на деловые встречи, свидания?
37. Верно ли, что у Вас много друзей?
38. Часто ли Вы оказываетесь в центре внимания своих товарищей?
39. Часто ли Вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?
40. Правда ли, что Вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

Оценочный коэффициент  $K=n/20$

### Шкала оценок коммуникационных склонностей

«К»	ОЦЕНКА	Уровень проявления коммуникативных склонностей
0,10 – 0,45	1	Низкий
0,46 – 0,55	2	Ниже среднего
0,56 – 0,65	3	Средний
0,66 – 0,75	4	Высокий
0,76 – 1,00	5	Очень высокий

### Шкала оценок организаторских склонностей

«К»	ОЦЕНКА	Уровень проявления организаторских склонностей
0,20 – 0,55	1	Низкий
0,56 – 0,65	2	Ниже среднего
0,66 – 0,70	3	Средний
0,71 – 0,80	4	Высокий
0,81 – 1,00	5	Очень высокий

### Интерпретация

**«2»** - Не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают своё мнение, тяжело переживают обиды. Проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

**«3»** - Обладая в целом средними показателями, они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомых, отстаивают своё мнение, планируют свою работу. Однако «потенциал» этих склонностей не отличается высокой устойчивостью. Эта группа нуждается в дальнейшей серьёзной и планомерной работе с ними по формированию коммуникативных и организаторских склонностей.

**«4»** - Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Всё это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

«5» - Характерна быстрая ориентация в трудных ситуациях, непринуждённость поведения в новом коллективе. Испытуемые этой группы инициативны, предпочитают в важном деле или создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивать своё мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами. Они могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать различные игры, мероприятия, настойчивы в деятельности, которая их привлекает. Они сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникативной и организаторской деятельности.

### Регистрационный бланк

Ф.И.О. \_\_\_\_\_

											0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	
ДА																						
НЕТ																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0		
ДА																						
НЕТ																						

### КЛЮЧИ

#### Коммуникативные склонности

												0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	
ДА																							
НЕТ																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0			
ДА																							
НЕТ																							

#### Организаторские склонности

													0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
ДА																							
НЕТ																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0			
ДА																							
НЕТ																							

Подсчитайте количество совпавших с ключом баллов, определите коэффициент выраженности коммуникативных и организаторских склонностей по формулам:

$K.к.с. = \frac{Kx}{20}$ ;  $K.о.с. = \frac{Ox}{20}$ , где

—  
20                      —  
20

K.к.с. - коэффициент коммуникативных склонностей;

Kx - количество совпавших с ключом баллов;

K.о.с. - коэффициент организаторских склонностей;

Ox - количество совпавших с ключом баллов;

### Шкала оценок коммуникативных и организаторских склонностей

K.к.с.	K.о.с.	Шкала оценок	Уровень
0,10-0,45	0,2-0,55	Низкий	1
0,46-0,55	0,56-0,65	Ниже среднего	2
0,56-0,65	0,66-0,70	Средний	3
0,66-0,75	0,71-0,80	Высокий	4
0,76-1,00	0,81-1,00	Очень высокий	5

Коммуникативные и организаторские склонности - важное звено в развитии педагогических способностей. Эти склонности зависят от типологических особенностей личности, от субъективной ценности и значимости будущих результатов общения с людьми, с которыми личность взаимодействует.

Студенты с очень высоким уровнем коммуникативных и организаторских склонностей испытывают потребность в общении и организаторской деятельности и активно стремятся к ней, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе. Это инициативные студенты, которые предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивать свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято другими. Они могут внести оживление в незнакомую компанию, настойчивы в деятельности, любят организовывать мероприятия, сами ищут дела для удовлетворения своих склонностей.

Студенты с высоким уровнем коммуникативных и организаторских склонностей не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принимать самостоятельные решения в трудных ситуациях.

Для студентов, имеющих средний уровень коммуникативных и организаторских склонностей, характерно стремление к контактам с людьми. Они не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение,

планируют свою работу; однако их потенциал не отличается высокой устойчивостью. Эта группа студентов нуждается в дальнейшей серьезной и планомерной воспитательной работе по формированию и развитию у них коммуникативных и организаторских способностей.

Студентам с низким уровнем коммуникативных и организаторских склонностей характерно то, что они не стремятся к общению, чувствуют себя среди мало знакомых людей скованно; предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией; они плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают своего мнения, тяжело переживают обиды. Во многих делах они предпочитают избегать проявления самостоятельных решений и инициативы.

Такие студенты нуждаются в кропотливой работе по развитию их педагогических способностей, им необходимы понимание и поддержка.

Наибольшие трудности в педагогической практике испытывают студенты с очень низким уровнем коммуникативных и организаторских склонностей. При подготовке к занятиям с младшими школьниками им необходимо в деталях продумывать и расписывать все организационные приемы.

### 3.2. Методика “Изучение эмпатических способностей”

Эмпатия - сопереживание, умение поставить себя на место другого, в частности, ребенка. Эмпатия помогает педагогу правильно выстраивать отношения с учениками, достигать успеха в общении с ними, в их обучении и воспитании. Эмпатия — это важное профессиональное качество. В. А. Сухомлинский советовал развивать его, начиная с малого: ставить себя в ситуацию другого человека.

Предлагаемый опросник содержит 6 диагностических шкал эмпатии, выражающих отношение к родителям, животным, старым людям, детям, героям художественных произведений, к незнакомым людям.

В опроснике 36 утверждений, по каждому из которых надо оценить в какой мере вы с ним согласны или не согласны, при этом используется 6 вариантов ответов: “не знаю”, “никогда”, “иногда”, “часто”, “почти всегда”, “чисто”. За каждый вариант ответа начисляется определенное количество баллов:

не знаю” - 0 баллов

“никогда” - 1 балл

“иногда” - 2 балла

“часто” - 3 балла

“почти всегда” - 4 балла

“всегда” - 5 баллов.

Над ответами долго не раздумывайте: достоверные ответы те, что первыми пришли в голову. Ни одно из утверждений не пропускайте.

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем из серии “Жизнь замечательных людей”.
2. Взрослых детей раздражает забота родителей.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
4. Среди всех музыкальных передач предпочитаю “Современные ритмы”.
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.
6. Больному человеку можно помочь даже словом.
7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.
8. Старые люди, как правило, обидчивы без причин.
9. Когда в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.
10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.
11. Я равнодушен к критике в мой адрес.
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.
13. Я всегда прощал все родителям, даже если они были не правы.
14. Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.
16. Родители относятся к своим детям справедливо.
17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
18. Я не обращаю внимание на плохое настроение своих родителей.
19. Я подолгу наблюдаю за поведением животных, откладывая другие дела.

20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.
22. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.
23. Все люди необоснованно озлоблены.
24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.
25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.
26. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.
27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.
28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.
29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение
30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.
31. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.
32. Если ребёнок плачет, на то есть свои причины.
33. Молодёжь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.
34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники иногда были задумчивы.
35. Беспризорных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.
36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

Подсчитайте количество баллов по каждой шкале, пользуясь ключом-дешифратором.

### Ключ - дешифратор

Шкалы		Номер утверждения	Количество баллов
	Название шкалы		
	Эмпатия к родителям	10,13,16	
	Эмпатия к животным	19,22,25	
	Эмпатия к старикам	2,5,8	
	Эмпатия к детям	26,29,35	
	Эмпатия к героям художественных произведений	9,12,15	
	Эмпатия к незнакомым людям или малознакомым	21,24,27	

С помощью следующей таблицы определите уровень своей эмпатии.

### Уровень эмпатии

Уровень эмпатии	Количество баллов	
	По шкалам отдельно	По всем шкалам вместе
Очень высокий	15	82-90
Высокий	13-14	63-81
Средний	5-12	37-62
Низкий	2-4	12-36
Очень низкий	0-1	5-11

### 3.3. Методика «Изучение стиля педагогического общения»

Профессиональная деятельность педагога невозможна без педагогического общения. Педагогическое общение представляет собой систему взаимодействия педагога с детьми с целью оказания на них воспитательного воздействия, формирования педагогически целесообразных взаимоотношений и самооценки ребенка, создания благоприятного для психического развития микроклимата.

Личностные качества воспитателя, проявляющиеся в его профессиональной деятельности, становятся значимым фактором, определяющим содержание, характер и особенности влияния его на личность ребенка. Слова и поступки педагога определяют особенности и дальнейшее развитие его взаимодействия с детьми, влияют на рост самосознания детей, на формирование дружеских привязанностей среди сверстников.

**Инструкция:** Внимательно прочитайте каждый вопрос и ответы к нему, выберите наиболее подходящий для Вас вариант ответа.

---

## Опросник

### 1) Считаете ли Вы, что ребёнок должен:

- а) делиться с Вами всеми своими мыслями, чувствами и переживаниями;
- б) говорить Вам только то, что сам захочет;
- в) оставлять свои мысли и переживания при себе.

### 2) Если ребёнок взял у своего сверстника (в его отсутствие) без разрешения игрушку и пр., то Вы:

- а) доверительно с ним поговорите и предоставите возможность самому принять нужное решение;
- б) предоставите детям самим разбираться в своих проблемах;
- в) известите об этом всех детей и заставите вернуть игрушку с извинениями.

### 3) Подвижный, суетливый, иногда недисциплинированный ребёнок сегодня на занятии был сосредоточен, аккуратен и хорошо выполнил задание. Как Вы поступите:

- а) похвалите и всем детям покажете его работу;
- б) проявите заинтересованность, выясните, почему как хорошо получилось сегодня;
- в) скажите ему: «Вот так бы всегда занимался».

### 4) Ребёнок, входя в комнату, не поздоровался с Вами. Вы:

- а) заставите его громко при всех поздороваться;
- б) не обратите на это внимание;
- в) сразу же начнете общаться с ребенком, не упоминая об его промахе.

### 5) Дети спокойно занимаются. У Вас есть свободная минутка, и Вы предпочтёте:

- а) спокойно, не вмешиваясь, наблюдать, как они играют и общаются;
- б) кому-то поможет, подскажете, сделаете замечание;
- в) займетесь своими делами в группе.

**6) Какая точка зрения Вам кажется более правильной:**

- а) чувства, переживания ребенка еще поверхностны, быстро проходят, и на них не стоит обращать особого внимания;
- б) эмоции ребёнка, его переживания – это важные факторы, с помощью которых его можно эффективно обучать и воспитывать;
- с) чувства ребёнка удивительны, переживания его значимы, и к ним нужно относиться бережно, с большим тактом.

**7) Ваша исходная позиция в работе с детьми:**

- а) ребёнок слаб, неразумен, неопытен, и только взрослый должен, может научить и воспитывать его;
- б) у ребёнка много возможностей для саморазвития, сотрудничество же взрослого должно направляться на максимальное повышение активности самого ребёнка;
- с) ребёнок развивается почти неуправляемо под влиянием наследственности и семьи, и поэтому главная забота, чтобы он был здоров, накормлен и не нарушал дисциплину.

**8) Как Вы относитесь к активности самого ребёнка:**

- а) положительно – без нее невозможно полноценное развитие;
- б) отрицательно – она часто мешает целенаправленно и планомерно вести обучение и воспитание;
- с) положительно, но только тогда, когда активность согласована с педагогом.

**9) Ребёнок не захотел выполнять задание под предлогом, что делал это дома. Ваши действия:**

- а) сказали бы: «Ну и не надо»;
- б) заставили бы выполнить работу;
- с) предложили бы другое задание.

**10) Какую позицию Вы считаете более правильной:**

- а) ребёнок должен быть благодарен взрослым за работу о нем;
- б) если ребёнок не осознает заботу о нем, не ценит ее, то это его дело: когда-нибудь пожалеет;
- с) педагог должен быть благодарен детям за их доверие и любовь.

Подсчитайте количество баллов с помощью таблицы:

Варианты ответов	Вопросы /№/									
а)										
б)										
в)										

25–30 баллов – предпочтение демократического стиля;

20–24 баллов – склонность к авторитарному стилю;

10–19 баллов – выраженность либерального стиля общения.

Проверьте, по каким профессиональным направлениям у Вас низкие баллы /ниже 3/

1. - восприятие отношения к ребёнку;
2. – выбор профессионального воздействия;
3. - реакция на удачное, успешное действия ребёнка;
4. – реакция на ошибку ребёнка;
5. – включенность в деятельность детей;
6. – отношение к чувствам детей;
7. – отношение к сотрудничеству с детьми;
8. – восприятие активности детей;
9. – учёт потребности детей;
10. – отношение к детям в целом.

Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на авторитарный, демократический и либеральный.

### **Авторитарный стиль педагогического общения**

Педагог занимает доминирующую позицию, не позволяет детям проявлять самостоятельность и инициативу. Воспитанники в данном случае выступают объектом воспитательных воздействий.

Дети при таких способах взаимодействия будут, скорее всего, прекрасно вооружены знаниями, умениями и навыками и даже демонстрировать их на практике, однако такая демонстрация обусловлена не реальными потребностями и ценностями ребенка, а необходимостью реализовать желательное поведение в присутствии воспитателя. Данная модель не способствует развитию самостоятельности и творческой инициативы у детей, а также полноценным межличностным контактам.

Предполагает следующую тактику: наставление, разъяснение, запрет, требование, угроза, наказание. Ребенок должен подчиняться. Позиция педагога – удовлетворение требований.

### **Демократический стиль педагогического общения**

Основная особенность этого стиля – взаимовосприятие и сотрудничество. Педагог ориентирован на привлечение воспитанников к обсуждению и совместному решению общих дел, проблем. Создает условия для самореализации и проявления творческой инициативы детей.

Способствует развитию у ребёнка умения общаться, учитывать интересы других людей, проявлять инициативу и самостоятельность. Ребёнок чувствует себя эмоционально защищённым, проявляет уверенность и активность. Тактика педагога: сотрудничество и взаимодействие. Позиция педагога – интересы ребёнка и его развитие.

### **Либеральный стиль педагогического общения**

Характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность, формализмом. Попустительский стиль общения реализует тактику невмешательства, основу которой составляют равнодушие и незаинтересованность. Уходит от ответственности за результаты своей деятельности.

К результатам такого подхода к воспитанию относится разрыв эмоциональных связей взрослых с ребёнком. Возможно, что ребёнок проявит раннюю самостоятельность и независимость, но не будет способным к участию и сопереживанию другим людям.

В реальной педагогической практике чаще всего имеют место смешанные стили общения. Педагог не может абсолютно исключить из своего арсенала некоторые частные приёмы авторитарного стиля общения, которые порой оказываются достаточно эффективными. Но и в этом случае педагог должен быть в целом ориентирован на демократический стиль общения, диалог и сотрудничество с детьми, так как этот стиль общения позволяет максимально реализовать личностно-развивающую стратегию педагогического взаимодействия. Тактика педагога: оставьте меня в покое. Равнодушие, безразличие, раздражённое неприятие. Позиция педагога – ребёнок — это обуза, досадная помеха в решении собственных проблем.

### 3.4. Методика «Изучение динамики профессиональных мотивов, интересов и ценностных ориентаций в педагогической деятельности»

С помощью оценочных шкал /десятибалльных/отметьте степень выразительности своих профессиональных мотивов, интереса к педагогической практике, педагогике и психологии, ценностных ориентаций в педагогической деятельности на начало первого и второго семестров, конец учебного года. Сделайте выводы об их динамике, подумайте о причинах выявленных изменений / росте или снижении /.

Внесите количество баллов, проставленное себе по каждой шкале, в следующую таблицу. Вернитесь к этой таблице в начале второго семестра и в конце учебного года /по окончании педагогической практики.

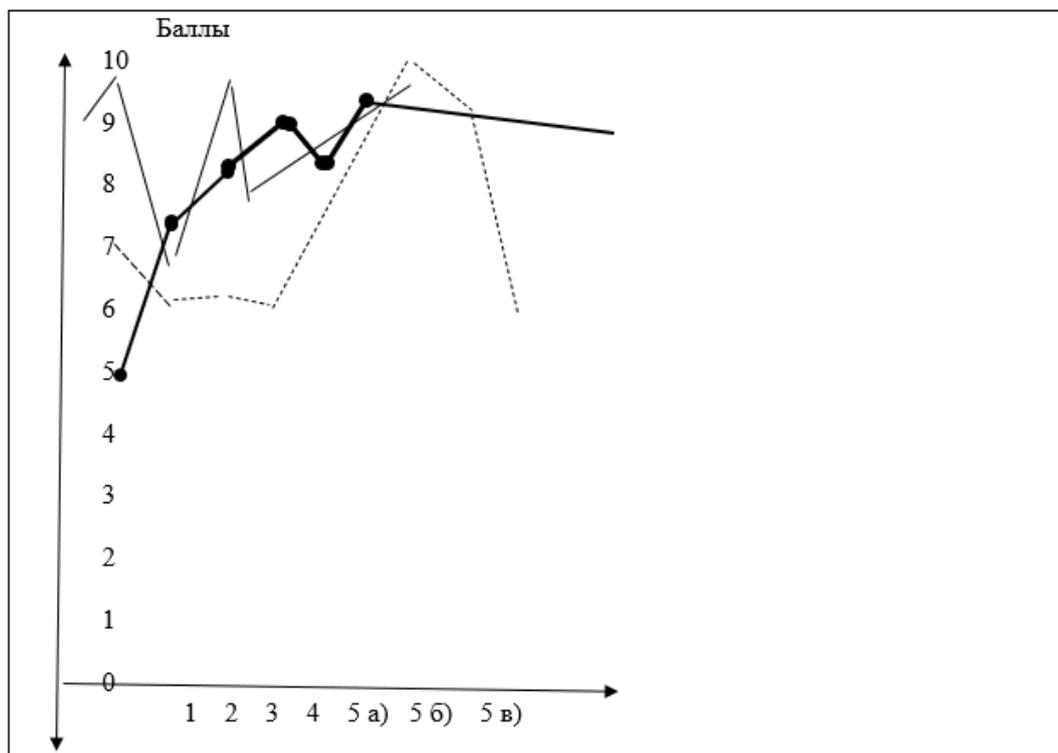
№ п/п	Шкала	Начало 1 семестра	Начало 2 семестра	Конец учебного года
1	Профессиональные мотивы			
2	Интерес к практике			
3	Интерес к педагогике			
4	Интерес к психологии			
Ценностные ориентации в педагогической деятельности				
5	а) ценность ЗУНов;			
	б) ценность развития мышления; в) ценность развития личности ребёнка			

На основе данных таблицы постройте профили:

\_\_\_\_\_ - на начало первого семестра

————— - на начало второго семестра

----- - на конец учебного года



#### Значение баллов

1–2 балла - очень низкий уровень проявления;

3–4 балла - низкий уровень проявления

5–6 баллов – средний уровень проявления

7–8 баллов – высокий уровень проявления;

9–10 баллов – очень высокий уровень проявления

## Приложение

### Тема «Мир наших эмоций»

/Этическая беседа практикум/

*Цели:* сформировать у детей представление об эмоциях, их разнообразии;

показать значимость эмоций в общении, деятельности;  
формирование у детей навыки эмоциональной саморегуляции;

воспитывать эмоциональную отзывчивость, развивать эмпатию.

*Оборудование:* бланки, иллюстрации с изображением людей в разных эмоциональных состояниях.

### Ход занятия

*Организационный момент.* Здравствуйте, дети! Наша встреча будет посвящена одной из удивительных сторон жизни человека – человеческим **эмоциям**, переживаниям. Мы будем учиться понимать эмоциональные состояния как свои, так и окружающих нас людей. Как вы считаете, нужно ли, стоит ли этому учиться?

*Заполнение оценочных шкал.* Дети, возьмите бланки со шкалами, отметьте, насколько вы считаете интересным и полезным для себя предстоящее занятие. Отложите бланки.

*Ритуальное приветствие.* «Дети, возьмитесь за руки, закройте глаза. Представьте мысленно, что каждый из вас – это красивый, нежный цветок».

Рассмотрите мысленно стебель своего цветка, его листочки, лепестки, капельки росы на них. Вдохните аромат своего цветка. Вместе вы похожи красивую цветочную клумбу. Помашите мысленно своими листочками всем другим в знак приветствия. Пожмите руки. Откройте глаза, опустите руки.

*Основная часть.* 1. Формирование представлений о человеческих эмоциях.

Дети, давайте представим себе человека, который не умеет смеяться, улыбаться, плакать, сердиться. На что похож такой человек? Действительно, такой человек напоминает не столько живое существо, сколько машину, какой-нибудь механизм. Трудно представить, чтобы человек не смеялся, не плакал, не удивлялся, не восхищался, т.е. не

проявлял бы разнообразных эмоций. В разные моменты жизни мы то радуемся, то огорчаемся, то печалимся

Радость, печаль, грусть, страх, удивление — всё это разнообразные эмоции, т.е. наши переживания.

Что же мы выражаем с помощью эмоций?

Верно, дети, с помощью эмоций мы выражаем своё отношение к событиям, к людям, к делу, которое выполняем, даже к самим себе.

Давайте вспомним, какие проявления, поступки одноклассников вызывают приятные переживания, положительные эмоции: радость, признание, восхищение и т.п. /Выслушать желающих/. Вспомните, что вызывает противоположные эмоции, какие проявления и поступки сверстников? Почему? Выслушать ответы желающих. Главное, чтобы рассказы детей не превращались в обвинения друг друга, чтобы не звучали конкретные фамилии и имена/. Действительно, добрые поступки радуют, недобрые - огорчают, обижают, ранят душу. Добро преумножает добро, а зло преумножает зло. Добрые дела сближают людей, а злые - разобщают. Так разрушается дружба, товарищеские отношения.

Итак, какие же эмоции способен проявлять человек? / Положительные и отрицательные /.

Приведите примеры положительных эмоций, связанных со школой, с классом. Когда, в каких ситуациях они возникали?

Приведите примеры отрицательных эмоций, связанных с жизнью в школе, в классе. Когда и в связи с чем они возникали у вас?

Как вы думаете, влияют ли наши эмоции на нашу деятельность, выполняемые нами дела? Какие эмоции помогают нам успешно учиться? /Удивление; радость успеха, познания; восхищение достижениями людей/.

Какие эмоции мешают нам успешно учиться? (Страх, зависть, печаль, грусть/. Почему? Давайте приведём примеры из собственного опыта. Выслушать детей, желающих высказаться.

Как вы считаете, влияют ли наши эмоции на то, как окружающие воспринимают и относятся к нам? Приведите примеры из своего опыта или своих наблюдений. Действительно, окружающие люди читают наши эмоции; наши эмоции влияют на то, хотят ли другие общаться с нами или нет. Постоянно сердитый человек, вечно всем недовольный скорее вызовет к себе негативное отношение, общаться и вместе работать с ним не хочется. Нас притягивают люди жизнерадостные, излучающие добро,

радость. И если мы хотим, чтобы с нами общались, мы сами должны дать другим людям положительные эмоции.

Давайте обобщим, что же такое эмоции? Какие эмоции переживает человек в своей жизни? Как влияют разные эмоции /положительные и отрицательные/ на наши дела, отношения?

**2. Внешнее проявление эмоций.** Если окружающие считывают наши эмоции, значит как-то внешне выражаются. Посмотрите на этих забавных человечков. Что выражают их лица? Давайте прочитаем эмоции каждого из них. /Дети рассматривают картинки с лицами, выражающими разные эмоции/. Можно сделать вывод, что эмоции проявляются посредством мимики.

Давайте подумаем, как ещё люди выражают свои эмоции? Свои эмоции можно выражать также с помощью слов. Приведите примеры. Выражают эмоции и с помощью жестов, позы.

**Упражнение.** Несколько человек сейчас получают карточки, молча их прочитают и покажут внешне те эмоции, о которых в них говорится.

Карточка 1. Изобразить ученика, получившего "двойку".

Карточка 2. Изобразить ученика, сидящего в страхе двери зубного кабинета.

Карточка 3. Изобразить ученика, вручающего однокласснице-именинице цветы.

После показа каждой ситуации необходимо определить, какая эмоция показана, каким образом передана.

**Упражнение.** Дети работают в парах. Покажите, как вы сердитесь друг на друга. Покажите это выражением лица, бровями, взглядом, сжатыми губами/. А теперь покажите, как вы рады друг другу. Возьмитесь за руки, закройте глаза и покажите, как вы рады друг другу только жестами, пожатием рук. Откройте глаза, покажите радость не только жестами, но и взглядом, улыбкой. Давайте обобщим, что же мы узнали о способах проявления эмоций.

**3. О важности управления своими эмоциями.** Мы узнали с вами, что наши эмоции влияют на отношения с окружающими, на успешность в любом деле. Как вы думаете, всегда надо проявлять свои эмоции? В каких случаях этого стоит делать? Почему? Давайте приведем примеры, когда проявлять свои эмоции не стоит, т. е. надо управлять ими. /Привести в качестве примеров эпизоды уроков, из опыта общения и т. п./.

**Игра-упражнение.** Дети садятся по парам. Один из них - водящий, а другой сказочный герой, умеющий сдерживать свои эмоции. Задача

водящего - рассмешить или вывести из равновесия сказочного героя. Затем играющие меняются ролями. Игру можно продлить, если ввести изменение состава пар. В игре побеждает тот, кто дольше продержался, не проявляя никаких эмоций, несмотря на попытки водящего вывести его из эмоционального равновесия.

4. Закрепление. А сейчас мы проверим, что же мы усвоили об эмоциях. Я зачитаю вам отрывки, а вы, сдерживая свои эмоции, поднимите руку для ответа на вопрос, какие же эмоции описаны в приведённых отрывках.

Отрывок 1. "Приехала Василиса Премудрая домой. Хватилась – нет лягушечьей кожи. Бросилась она искать её. Искала, искала, не нашла и говорит Ивану-царевичу: "Ах, Иван-царевич, что же ты наделал! Если бы ты ещё три дня подождал, я бы вечно твоею была. А теперь прощай; ищи меня за тридевять земель, за тридевять морей, в тридесятом царстве, подсолнечном государстве, у Кощея Бессмертного. Как три пары сапог износишь. только тогда и разыщешь меня.

*Отрывок 2.* У старика была дочь — красавица. Жил он с нею тихо и мирно, пока не женился на другой бабе, а та баба была злая ведьма. Невзлюбила она падчерицу, пристала к старику: «Прогони её из дома, чтобы я её и в глаза не видела». Старик взял да и выдал дочку свою замуж.

*Отрывок 3.* Тут только вспомнил Иван-Царевич про Василису Премудрую, послал гонцов во все концы расспрашивать да разыскивать её. А когда нашлась Василиса Премудрая, взял Иван её за руки белые, целовал в уста сахарные, привёл к отцу, к матери. И стали они жить поживать, да добра наживать.

Для обсуждения предлагаются следующие вопросы:

Какие эмоции переживали сказочные персонажи? / Эмоции каждого анализируют отдельно/.

Как внешне проявлялись их эмоции?

Как эмоции одного героя влияли на эмоции другого?

5. **Ритуальное прощание.** Дети, занятие наше подошло к концу. Возьмитесь за руки, протяните их вперед. Пожмите руки товарищей, посмотрите им в глаза, улыбнитесь; скажите мысленно всем: «Я благодарен ребятам за нашу совместную работу, за приятное общение. Помашите друг другу рукой».

6. Заполнение оценочных шкал. Возьмите бланки со шкалами, отметьте, насколько вы сегодня удовлетворены нашей встречей и совместной работой. Занятие закончено. Всего доброго вам, дети!

## Глава 4. Отглагольные прилагательные в научной прозе и поэзии М. В. Ломоносова

Предпосылкой обращения к данной теме послужило стремление выявить преемственность языковых процессов XVIII-XXI веков и проследить использование категории отглагольных прилагательных в научной прозе и поэзии М. В. Ломоносова.

Актуальность темы связана с изучением процесса образования отглагольных прилагательных и выявлением их характерных признаков как особой морфологической категории.

Выбранный аспект исследования способствовал синтезированию отдельных исследований как в области научной прозы и поэзии М. В. Ломоносова, затрагивающих отглагольные прилагательные, так и в области современного русского языка. Изучение отглагольных адъективов выполнено не только с точки зрения синхронии, но и в плане диахронии, через освещение древнерусских языковых явлений.

Цель работы заключается в определении соотношения собственно отглагольных прилагательных, выступающих в роли прилагательных, в научной прозе и поэзии М. В. Ломоносова.

Эмпирической базой исследования выступили научные труды и поэтические тексты Ломоносова М.В: «Труды по физике 1753-1765 годов» (том 3)<sup>33</sup>, «Труды по физике, астрономии и приборостроению 1744-1765 годов» (том 4)<sup>34</sup>, «Труды по филологии 1739-1758 годов» (том 7)<sup>35</sup>, а также сборники поэтических текстов автора «Избранные произведения»<sup>3637</sup> и публицистические статьи Ломоносова М.В. «Об истории и литературе»<sup>38</sup>.

Лингвистическому исследованию произведений М.В Ломоносова посвящены труды современных российских ученых: Бельчикова Ю.А.<sup>39</sup>, Московкина Л. В.<sup>40</sup>, диссертационные исследования Каревой Н.В.<sup>41</sup>, Купчинауца

<sup>33</sup> Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений (том3). Труды по физике 1753-1765гг. – М.,Л.: Академия наук СССР, 1952. — 604 с.

<sup>34</sup> Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений (том4). Труды по физике, астрономии и приборостроению 1744-1765гг. – М.,Л.: Академия наук СССР, 1955. — 831 с.

<sup>35</sup> Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений (том7). Труды по филологии 1739-1758гг. – М.,Л.: Академия наук СССР, 1952. — 996 с.

<sup>36</sup> Ломоносов М.В. Избранные произведения. – Л.: Советский писатель, 1986. — 558 с.

<sup>37</sup> Ломоносов М.В. Избранные произведения.-Л.: Советский писатель, 1990. —579с.

<sup>38</sup> Ломоносов М. В. Об истории и литературе. Избранное. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 162 с.

<sup>39</sup> Бельчиков Ю. А. Место М. В. Ломоносова в истории русского литературного языка //Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2011. № 3. - С.20-29.

<sup>40</sup> Московкин Л. В. Языковое образование в академическом университете и гимназии в XVIII веке: монография. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2019. – 144 с.

<sup>41</sup> Карева Н.В. Наименования глагольных категорий в «Российской грамматике» М.В. Ломоносова: дис. ... канд. филологич. наук: 10.02.01 — Санкт-Петербург, 2011. — 238 с.

Н.Э.<sup>42</sup>. В академическом учебнике «История русской литературы: от Средневековья до эпохи модернизма» через культурологический обзор прослеживается путь формирования русской поэзии от XVIII в. до начала XX в., при этом одна из глав посвящена творчеству М.В. Ломоносова<sup>43</sup>.

В работе представлена классификация отглагольных прилагательных, в основе которых лежит словообразовательный принцип. Исходя из него, были выделены две группы отглагольных прилагательных в научной прозе и поэзии Ломоносова и дана подробная характеристика их основных признаков.

Для изучения литературы по теме был использован метод анализа теоретических источников. Главный метод работы сравнительно-исторический, так как позволяет изучить отглагольные прилагательные на разных этапах развития языка (древнерусский период и современное состояние). Использование ретроспективного метода помогает выявить сходства и различия, сопоставить разные формы прилагательных в период становления и современного развития русского языка.

К прилагательным в широком понимании относятся, помимо собственно прилагательных, еще порядковые числительные (четвертый, двадцатый), местоименные прилагательные (такой, мой, весь, чей-нибудь) и причастия (пишущий, писавший, написанный). У прилагательных в широком смысле значение признака проявляется с дополнительными оттенками. У порядковых числительных признак мыслится как порядок расположения предметов в определенном ряду; у местоименных прилагательных признак соотносится с указанием на него; у причастий признак соотносится с отношением к действию. И только у собственно прилагательных, то есть прилагательных в узком смысле слова, признак существует сам по себе (большой, высокий, глиняный, здешний, небесный).

Творчество М. В. Ломоносова неоднократно становилось предметом изучения с позиции жанра, метода, направления, идейности творчества. Он был самым цитируемым в России ученым и поэтом, который прославился, в первую очередь, как пропагандист русской словесности и российской науки. Садовничий В.А. в торжественной речи на 310-летие со дня рождения М.В. Ломоносова отметил, что «Основополагающей была его роль в истории отечественной словесности»<sup>44</sup>. Обратившись к научным трудам и одам М. В.

<sup>42</sup> Купчинаус Н.Э. Прилагательные с формантом — ский в языке М.В. Ломоносова: функционально-семантический анализ: дис. ... канд. филологич. наук: 10.02.01— Ижевск, 2008. — 189 с.

<sup>43</sup> Мескин В. А., Гаврильченко О. В., Городилова Н. И., Трофимова Н. В. История русской литературы: от Средневековья до эпохи модернизма (пропедевтический курс): учебник. – Москва: ИНФРА-М, 2022. – 300 с.

<sup>44</sup> Садовничий В. А. Михаил Васильевич Ломоносов (1711—1765) // О людях Московского университета. — 3-е изд., дополненное. — М.: Издательство Московского университета. — 2019. — С.9.

Ломоносова для классификации отглагольных прилагательных, можно отметить их вневременной характера. Еще Виноградов В.В. отмечал, что «категория времени может быть лишь синтаксически вовлечена в круг значений имени прилагательного. Краткие формы имен прилагательных, сочетавшись с категорией времени, оказались в переходной грамматической зоне, смежной с глаголом»<sup>45</sup>. В причастиях глагольность выражается как окачественное действие, приписанное предмету и определяющее его наподобие имени прилагательного, поэтому в нем сохраняются основные семантические признаки глагольности: вид и залог. Признаки прилагательных связаны с согласованием в роде, числе и падеже. Проявление разнородных значений отражается в структуре грамматических типов причастий. Данная классификация включает в себя следующие группы:

- 1 Отглагольные прилагательные.
- 2 Причастия.
- 3 Сложные отглагольные прилагательные.
4. Причастия с частичной адъективацией.

#### **1 Отглагольные прилагательные**

##### **Отглагольные прилагательные с суффиксом –л-.**

Группа отглагольных прилагательных с суффиксом –л- представлена в трудах Ломоносова единичными употреблениями и немногочислена.

*Беглый* (...сбирает беглые полки...[5, С.175]). Беглый - от бегать (несов. перен. Быстро двигаться, проходить, С. спастись бегством). Здесь: спасающийся бегством, убежавший откуда-нибудь.

*Блеклый* (...переменение...в блеклый цвет...[3, С.34]). Блеклый- от блекнуть (несов. Становиться блеклым, более блеклым).Здесь: лишенный свежести и яркости, поблеклый.

*Гнилой* (Гнилое дерево желтеет...[1, С.253]).Гнилой –от гнить (несов. Разрушаться, подвергаясь органическому разложению).Здесь: испорченный гниением, затхлый.

*Мерзлый* (...земля, мерзлым запертая черепом и засыпанная глубокими снегами...[1, С.37]).

Мерзлый- от мерзнуть (несов. Превращаться в лед, а также застывать, коченеть от холода). Здесь: затвердевший от мороза.

*Незрелый* (Незрелые плоды большей частью терпки... [1, С.253]). Незрелый -от зреть (несов. Становиться зрелым). Здесь: неспелый, несозревший.

---

<sup>45</sup> Виноградов В.В. Очерки по истории русского литературного языка 17-19 веков. – М.: Высшая школа, 1982 – С.221.

*Незрелый* (...в прозе употреблять... старое, нежели ...незрелое [3, С.87]). Незрелый- от зреть (несов. Действовать обдуманно). Здесь: необдуманный.

*Тусклый* (...тусклый...пламень [3, С.229]). Тусклый-от тускнуть (несов. Становиться тусклым, туслее, С. угасать). Здесь: слабый, неяркий.

Представленные в данной группе примеры имеют сходство по принадлежности к несовершенному виду.

### **Отглагольные прилагательные с суффиксами –льн-, -тельн-.**

Прилагательные второй группы наиболее часто используются в работах Ломоносова М.В. Среди всех суффиксов самым продуктивным, является суффикс –тельн-, что видно из приведенных примеров.

*Возносительный* (Предложения возносительными местоимениями и наречиями присоединяемые...[3, С.374]). Возносительный – от возносить (несов.перен.Обратиться с просьбами, мольбой, С. возвеличивать, возвышать). Здесь: перен. возвеличивающий.

*Восклицательный* (...употребляются междометия восклицательные...[3, С.284]).

Восклицательный- от восклицать (несов. Произносить что-нибудь громко, с чувством, выразительно). Здесь: произносимый с особой интонацией и выражающий эмоциональное напряжение.

*Живительный* (Живительная ваша сила...[5, С.212]). Живительный – от живить (несов. Оживлять, бодрить). Здесь: укрепляющий силы, оживляющий, бодрящий.

*Зажигательный* (Зажигательное зеркало...дает очень светлый фокус...[1, С.251]). Зажигательный –от зажигать (несов. Заставлять гореть).Здесь: излучающий огонь, свет.

*Зрительный* (Мы имели случай примечать комету чрез...зрительную трубу...[2, С.11]). Зрительный- от зреть (устар.) (несов.Видеть, смотреть). Здесь: то же, что подзорная труба. Наблюдение, происходящее со стороны (устар.).

*Колебательный* (...электрическое движение эфира в туче может быть прервано...колебательным...[1, С.145]). Колебательный – от колебаться (несов. Раскачиваться от движения взад и вперед или сверху вниз).Здесь: разносторонне направленный.

*Медлительный* (Медлительный приход света...не доказывает , что из звучащего тела истекает воздух[1, С.255]). Медлительный- от медлить (несов. Слишком долго что-нибудь делать).Здесь: медленно действующий, неторопливый.

*Мстительный* (...край Понтийской, смиренный мстительным огнем [5, С.85]). Мстительный- от мстить (несов. Совершать акт мести по отношению к кому-нибудь). Здесь: ответный, С. склонный к мести, злопамятный.

*Неосновательный* (Неосновательному оному обыкновению так мало можно последовать...[3, С.16]). Неосновательный- от основаться (сов. Возникнуть, образоваться). Здесь: противоположный основательному (разумному, вескому, положительному).

*Образовательный* (...разные отмены образовательные [3, С.399]). Образовательный- от образовать (сов. Дать образование кому-нибудь). Здесь: содействующий образованию, просвещению.

*Обременительный* (...представилось обременительным тратить... несколько дней на наблюдение...[2, С.383]). Обременительный- от обременить (сов. Затруднить, доставить хлопоты, неудобства, отяготить). Здесь: доставляющий много неудобств, затруднений.

*Огорчительный* (...употреблять всю силу...огорчительных страстей...[3, С.169]). Огорчительный- от огорчить (сов. Причинить огорчение кому-нибудь). Здесь: причиняющий огорчения, неприятный.

*Отрицательный* (Утвердительные и отрицательные предложения бывают...[3, С.118]).

Отрицательный –от отрицать (несов. Отвергать существование, необходимость, обязательность чего-нибудь). Здесь: предложение, содержащее отрицание перед сказуемым или в составе сказуемого.

*Похвальный* (...два рода (проповеди)- похвальный и увещательный [3, С.69]). Похвальный- от похваливать (несов. Одобрять, превозносить, называть добрым, хорошим, признавать достоинство, добрые качества) Здесь: заслуживающий похвалы.

*Повелительный* (глагол в повелительном виде с другими частями слова...[3, С.26]).

Повелительный –от повелеть (сов. перен. Указать, приказать). Здесь: перен. форма глагола, выражающая волеизъявление, приказание, просьбу. Этому отглагольному прилагательному также характерен суффикс –ительн-

..

*Прилагательный* (...некоторые слова...повышены могут быть прилагательными именами[3, С.51]). Прилагательный –от прилагать (несов. Приближать вплотную). Здесь: часть речи, обозначающая качество, свойство или принадлежность и выражающая это значение в формах рода, числа, падежа.

*Проницательный* (...проницательный мороз ...[1, С.37]). Проницательный –от пронизать (несов. Пробраться куда-нибудь внутрь). Здесь: перен. пронизывающий насквозь.

*Противительный* (... союзы противительные...[3, С.120]). Противительный –от противиться (несов. Оказывать противодействие). Здесь: выражающий отношения противопоставления.

*Спасительный* (...спасительными изобретениями увеличит безопасность мореплавания...[2, С.269]). Спасительный- от спасать (несов. Поспосать, С.спасибить, благодарить, С. избавлять от чего-нибудь страшного, опасного). Здесь: несущий спасение. В данном примере использован суффикс –ительн-.

*Старательный* (...обещает старательному мореплователю помощь и подкрепление [2, С.239]).

Старательный –от стараться (несов. Делать что-нибудь со старанием). Здесь: трудолюбивый, усердный.

*Увеселительный* (...увеселительные эпиграммы ...[3, С.589]). Увеселительный-от увеселить (сов. Развлечь, позабавить, доставить удовольствие). Здесь: развлекательный, забавный.

*Умалительный* (...умалительных имен...не во всяком языке равное довольство[3, С.412]).

Умалительный-от умалить (сов. Сделать или представить менее значительным, чем на самом деле, преуменьшить). Здесь: уменьшительно-ласкательный.

*Чувствительный*...происходит от них огонь много чувствительнее [1, С.9]).

Чувствительный-от чувствовать (несов. Ощущать, испытывать, воспринимать внешние воздействия). Здесь: обладающий повышенной восприимчивостью к внешним воздействиям. В данном случае использован суффикс –ительн- как вариант суффикса –тельн-.

**Отглагольные прилагательные с суффиксами –уч(-юч-),-ач- (-яч-).**

*Горючий* (...ужасное количество жирной горючей материи...[1, С.47]). Горючий – от гореть (несов. Поддаваться действию огня, С. уничтожаться огнем). Здесь: способный гореть.

*Горячий* (... Плиний, в горячем пепеле огнедышащего Везувия погребенный...[1, С.23]). Горячий – от горячить(несов. Накалять, разжигать, греть, кипятить). Здесь: сильно нагретый.

*Колючий* ( Колючей терн, сухой тростник... [5, С.71]). Колючий – от колоть (несов. Касаться чем-нибудь острым, причиняя боль).Здесь: имеющий колючки.

*Летучий* (...летучие матери... [1, С.47]). Летучий – от летать (несов. Нестись, передвигаться по воздуху ). Здесь: способный летать.

*Стоячий* ( Стоячая труба в диаметре фут или поларшина... [2, С.403]). Стоячий – от стоять (несов. Находиться неподвижно в вертикальном положении ). Здесь: вертикальный, относящийся к положению стоя.

*Текучий* ( Текучая вода переменяет течение... [1, С.9]). Текучий – от течь (несов. О жидкости: перемещаться струей, потоком). Здесь: жидкий, способный течь.

Прилагательные данной подгруппы в трудах Ломоносова употребляются в небольшом количестве. Среди собственно отглагольных прилагательных наиболее продуктивным является суффикс –тельн -. Прилагательные с другими суффиксами используются М.В. Ломоносовым в меньшей степени. Собственно отглагольные прилагательные, в основном, используются при создании работ научного характера и редко встречаются в поэтических текстах.

## 2. Причастия

### Причастия с полной адъективацией.

В этой группе выделяются следующие подгруппы :

1) адъективированные причастия действительного залога настоящего и прошедшего времени с суффиксами –ащ- (-ящ-), -ущ- (-ющ-), С. -вш-, -ш-.

2) адъективированные причастия страдательного залога настоящего и прошедшего времени с суффиксами –им-, -ем-, С.-нн-, -енн-, -т-.

Рассмотрим каждую подгруппу.

### .Адъективированные причастия действительного залога настоящего времени.

Действительные причастия настоящего времени особенно склонны к переходу в прилагательные, т.к. они выражают действие, всегда происходящее, а не только в данный момент. Переход в прилагательные усиливается, кроме отсутствия управляемого слова, наличием второго определения, выраженного прилагательным. Большое влияние на понижение глагольности в причастиях оказывает употребление при них отрицательной частицы не. Наличием качественности в причастиях объясняется быстрая и легкая замена его другим прилагательным. Характерной особенностью причастий

этой подгруппы является то, что от них могут быть образованы краткие формы.

Проследим на примерах, выявленных в трудах Ломоносова.

*Бегущий* (Бегущих горды пруссов плечи ... [5, С.172]). Бегущий – от бегать (несов. Двигаться быстро, С. спастись бегством). Здесь: спасающийся бегством, С. по Далю: ускоренное движение в одном известном направлении.

*Блещущий* (Так блещущий ее талант души и тела красотою... [5, С.204]). Блещущий – от блестеть (несов. Отличаться какими-нибудь положительными качествами). Здесь: перен. превосходящий по каким-нибудь качествам.

*Грядущий* (В восторге зрит грядущи лета... [5, С.99]). Грядущий – от грядти (устар.несов. Приближаться, наступать). Здесь: будущий.

*Жажущий* (И персы в жаждущих степях... [5, С.54]). Жажущий – от жаждать (несов. Хотеть пить, испытывать жажду). Здесь: испытывающий жажду, С. засыхающий, С. нуждающийся в воде.

*Цветущий* (...может ректор или президент похвалить академии основателя... или цветущее оныя состояние [3, С.73]). Цветущий – от цвести (несов.перен. Находиться в поре расцвета). Здесь: перен. преуспевающий.

*Бунтующий* (Бурей ярость посрамляют всех бунтующих ветров [4, С.415]). Бунтующий – от бунтовать (несов. Производить бунт, участвовать в бунте). Здесь:перен. беспокойный, сильный.

*Восстающий* (...новый восстающий воздух с плавающими в нем парами... [2, С.54]). Восстающий – от восставать (несов.Поднимать восстание, бунт). Здесь:перен. перемещающийся, поднимающийся.

*Гниющий* (...гниющее дерево... [1, С.87]). Гниющий – от гнить (несов.Разрушаться, подвергаясь органическому разложению). Здесь: разрушающийся в результате органического разложения.

*Действующий* (Перемену производящая вещь называется действующая... [3, С.29]). Действующий – от действовать (несов.Совершать действия, быть в действии, С. иметься, существовать). Здесь: существующий.

*Летающий* (Ты, звук летающего строя... [5, С.182]). Летающий – от летать (несов.Нестись, передвигаться по воздуху). Здесь: перен. быстро изменяющий место, легко подвижный.

*Следующий* (...дерзнул наималейший сей мой труд купно со следующим...рассуждением вашему предложить искусству [3, С.9]). Следующий – от следовать (несов. Идти следом). Здесь: перен. надлежащий, необходимый.

*Ударяющий* (Не можно божеству земному без ударяющего грома своим величеством блистать? [6, С.64]). Ударяющий – от ударять (несов. Внезапно, с силой наступать, начинаться, С. бить, разить, колотить, стучать, поражать). Здесь: поражающий, громкий.

*Звучащий* (Спеши звучащей славе вслед [5, С.72]). Звучащий – от звучать (несов. О том, что важно, престижно, красиво, С. издавать, производить звуки). Здесь: имеющий широкую и громкую известность.

*Восходящий* (Взирают на них ...как на восходящее солнце... [3, С.21]). Восходящий – от восходить (несов. Подниматься над горизонтом). Здесь: поднимающийся вверх, ввысь.

*Гремящий* (Кругом его из облаков гремящие перуны блещут... [5, С.54]). Гремящий – от греметь (несов. Производить громкие звуки). Здесь: грозный, С. издающий громкие звуки.

*Исходящий* (...на нижнем краю исходящий пар очень умножился [2, С.18]). Исходящий – от исходить (несов. Происходить, иметь источник). Здесь: перен. поднимающийся.

*Кипящий* (Свинец в кипящей воде ...больше теплоты в себе не принимает... [1, С.325]).

Кипящий – от кипеть (несов. О жидкости: бурлить, клокотать, испаряться от сильного нагрева). Здесь: бурлящий, клокочущий, С. очень горячий.

#### **Адъективированные причастия действительного залога прошедшего времени.**

Внутри этой подгруппы способность к переходу в прилагательные различна: «окачествление» чаще всего наблюдается в причастиях на –ший-. Однако качественные значения развиваются лишь в тех причастиях, которые образованы от основ непереходных глаголов совершенного вида. Рассмотрим данные причастия.

*Бывший* (...о бывших в недавние веки подобных чудесах в летописных книгах читаем... [1, С.61]). Бывший – от бывать (быть) (несов. Наличествовать, иметься, иметь место, существовать). Здесь: былой, прошлый, прошедший, некогда случившийся.

*Восшедший* (На Перуна и на поганство ступив, восшедший кажет день... [5, С.181]). Восшедший – от восходить (несов. О небесных светилах: подниматься над горизонтом). Здесь: показавшийся, наступивший.

*Минувший* (Третьего числа минувшего августа... американскую траву на столе поставив... [1, С.29]). Минувший – от минуть (сов. Пройти, исчезнуть, миновать). Здесь: прошедший, прошлый, истекший.

*Наставший* ( Пою наставший год: он славен...[ 5, С.202]).Наставший – от настать (сов. О времени, состоянии : начаться, наступить. ). Здесь:начавшийся, наступивший.

*Оживший* ( ...смотрите ожившего стремление...[ 3, С.60]).Оживший – от ожить (сов.перен. Стать полным сил, проявиться в прежней силе ). Здесь: перен. полный сил.

*Прошедший* ( ...прошедшие числа...[ 2, С.21]).Прошедший –от прохаживать, пройти (сов. О времени,о чем-нибудь бывшем, длившемся :минуть, протечь, прекратиться ).Здесь: минувший, прошлый.

*Стоявший* ( ...медь колоколов...восприняла электрическую силу в высоте и умертвила близ стоявших людей [ 1, С.145]).Стоявший –от стоять (не-сов. Иметь местопребывание ). Здесь:неподвижный.

*Упавший* ( ...ест упавшие яблоки...[3, С.358]).Упавший –от упадать (не-сов. Опускаться, валиться на землю, книзу ).Здесь:перен. перезрелый.

*Упадший* ( Была к тому довольна сила упадшую Москву поднять...[ 5, С.159]).Упадший –от упадать (несов. Опускаться, валиться на землю, книзу). Здесь:перен. неисправное состояние вследствие ущерба, нарушения порядка.

#### ***Возвратные адъективированные причастия.***

В возвратных причастиях ярко выражены различные залоговые значения.Вместе с резким морфологическим отличием от прилагательных (конечное-ся) эти значения служат препятствием для перехода причастий на –ся в прилагательные. Лишь полное исключение этих причастий из ряда других форм глагола и включение их в круг чисто качественных значений может повлечь за собой затушевывание глагольных свойств. Особенно ярко залоговые значения проявляются у причастий на –ся с функцией страдательного залога, С. она укрепляет и подчеркивает глагольный характер форм причастий на –ший,-вший. Эти причастия особенно редко подвергаются качественному преобразованию. Лишь ярко выраженная качественность может затушевывать глагольность, а также синонимическая замена способствует переходу в прилагательные.

Какого же употребление таких причастий Ломоносовым? Рассмотрим примеры.

*Движущийся* ( ...движущиеся планеты получают свет свой от Солнца...[ 2, С.41]).Движущийся –от движити (несов.Находиться в движении, перемещаться, направляться ).Здесь: блуждающий, подвижный.

*Дымящийся* ( Не из дымящейся пещеры звереобразны изуверы...[5, С.209]).Дымящийся –от дымить (несов. Плохо гореть, топиться, выделяя

большое количество дыма ). Здесь: туманный или покрытый густыми испарениями, будто дымом.

*Погружающийся* (Опускание облачного столпа происходит от стремления верхнего погружающегося воздуха ...[1, С.63]).*Погружающийся* –от погружаться (несов. Прийти полностью в какое-нибудь состояние ). Здесь: опускающийся.

*Расходящийся* ( ...расходящиеся лучи...[ 1, С.89]).*Расходящийся* –от расходиться (несов. Разойтись, т.е. уйти в разные стороны).Здесь: рассеянный.

*Содержащийся* ( ...содержащийся в них...металл растопился...[ 1, С.65]).*Содержащийся* –от содержаться (несов. Находиться, помещаться где-нибудь, заключаться внутри чего-нибудь). Здесь: заключенный.

*Стремящийся* ( Поборник мне и Бог мой буди против стремящихся врагов...[5, С.221]).*Стремящийся* –от стремиться (несов.Быстро направиться куда-нибудь, устремляться ).Здесь:устремленный, направляющийся куда-нибудь.

*Нагревшийся* ( ...нагревшаяся от солнца земная поверхность...[1, С.39]).*Нагревшийся* –от нагреться(сов.Стать теплым, горячим ).Здесь:сильно нагретый, теплый,горячий.

*Разлившийся* ( ...наподобие разлившейся реки...[ 1, С.53]).*Разлившийся* –от разлиться (сов.О реке, водоеме: выйти из берегов ).Здесь: вышедший из берегов.

#### **Адъективированные причастия страдательного залога настоящего времени.**

Причастия этой подгруппы обычно не переходят в прилагательные потому, что встречаются в речи в конструкциях, которые затрудняют этот процесс (адъективации), т.е. в роли члена обособленного причастного оборота в сопровождении управляемого слова в творительном падеже.Переход возможен при устранении творительного падежа, укрепляющего глагольность(значение времени), вследствие чего признак воспринимается как вне-временный, постоянный.

Разберем данные причастия, встречающиеся в трудах Ломоносова.

*Желаемый* ( ...боязнь состоит в ...получении желаемой вещи...[3, С.182]).*Желаемый* –от желать (несов.Испытывать желание, хотеть ). Здесь: надобный, нужный, желательный, вожденный.

*Изображаемый* (...изображаемый страстный человек... [3, С.198]).*Изображаемый* –от изображать (несов.Показывать, представлять). Здесь:представленный.

*Наблюдаемый* ( ...наблюдаемая звезда совсем погашается ...[ 2, С.145]).Наблюдаемый –от наблюдать (несов.Внимательно следить глазами за кем-чем-нибудь, не упускать из виду, из поля зрения ). Здесь:видимый, С. изучаемый, исследуемый.

*Наипоклоняемый* ( ...старый арап перед наипоклоняемую ...европейскою красавицею [ 3, С.16]).Наипоклоняемый –от поклоняться (несов.Изъявлять почтение, здороваться и прощаться ). Здесь: восхитительный, С. придворная особа.

*Уважаемый* ( ...предлагаю это для дальнейшего рассмотрения уважаемым коллегам...[2, С.119]).Уважаемый –от уважать (несов.Относиться с уважением к кому-чему-нибудь ).Здесь:высоко ценимый,достойный внимания, значительный, С.именитый.

*Видимый* (Взирая на видимый...свет ...[ 3, С.405]).Видимый –от видеть (несов.Воспринимать зрением, С. наблюдать, С. испытывать).Здесь:доступный зрению (внешний ).

*Гонимый* ( Быть гонимым ударами свирепствующего моря ...[ 2, С.189]).Гонимый –от гонить (архаич.несов.Заставлять двигаться в каком-нибудь направлении ).Здесь:подгоняемый, С. стремительный, быстрый.

*Любимый* ( ...страждущего учинить любимым [3, С.185]).Любимый –от любить (несов.Испытывать любовь к кому-чему-нибудь).Здесь:дорогой для сердца, милый, желанный.

*Ощутимый* ( ...происходят частные качества ощутимых тел...[ 1, С.371]).Ощутимый –от ощущать (несов.Распознавать путем ощущения, С. то же, что почувствовать ).Здесь:заметный для ощущения, очень чувствительный.

*Произносимый* ( ...как произносимый разум требует...[ 3, С.78]).Произносимый –от произносить (несов. Говорить, проговаривать, высказывать). Здесь:перен.словесное мышление.

### **Адъективированные причастия страдательного залога прошедшего времени.**

Страдательные причастия прошедшего времени на –нный,-тый, образованные от основ совершенного вида, являются подгруппой, где процесс адъективации протекает наиболее интенсивно. В этой подгруппе причастий глагольность находится в процессе разрушения. Главные причины этого процесса таковы:

- 1) недостаточная яркость временных значений, С.

2) ослабление связи их с основой инфинитива фонетическими чередованиями в большой группе форм: родить-рожденный, смутить-смущенный, С.

3) устанавливающаяся связь этих причастий с существительными на -ание,-ение,-ние по типу связи качественно-относительных прилагательных: истощение- истощенный, утомление- утомленный (взор).

Итак, перейдем к рассмотрению данной подгруппы.

*Беспрерывный* ( ...жестокий и непрерывный мороз господствует...[1, С.39]).

Беспрерывный –от прерывать (несов.Задерживать, приостанавливать, прекращать ).Здесь:постоянный.

*Недвижный* ( Недвижна добродетель тщится презренной разрушать упор [6, С.66]).Недвижный –от двигать (несов.Приводить в движение, действие ). Здесь:перен. постоянный, вечный.

*Нечищенный* (Без них мы мрачны, как нечищеной алмаз, что в диком камне скрыт ...[4, С.428]).

Нечищенный –от чистить (несов.Делать чистым по составу (освободив от примесей, от чего-нибудь чужеродного) ). Здесь:перен. имеющий плохое настроение, недовольный.

*Производный* ( ...к принятию производных электрических силы удобной...молнии подобную...[1, С.61]).Производный –от производить (несов.Творить, созидать, создавать, делать, совершать, рождать ). Здесь: вторичный.

*Ученый* ( Не устрасил ученых людей Плиний ...[1, С.23]).Ученый –от учить (несов.Передавать кому-нибудь какие-нибудь знания,навыки ). Здесь:образованный, много знающий.

*Беспрестанный* ( ...беспрестанное курение...[1, С.47]).Беспрестанный –от перестать (сов. Прекратить делать что-нибудь ).Здесь: постоянный.

*Возлюбленный* (Возлюбленная тишина ...[5, С.121]).Возлюбленный –от возлюбить (сов. Испытать любовь к кому-чему-нибудь ). Здесь:перен. склонный к уединению.

*Закопченный* (...употребляют...стекла закопченные... [2, С.145]).Закопченный –от закоптить (сов. Покрыть копотью ). Здесь:черный.

*Мысленный* ( Сих перемен явления мысленным очам вашим...[1, С.49]).Мысленный –от мыслить (несов.Думать, размышлять, предполагать ). Здесь:перен.задумчивый.

*Найденный* ( ...недавно найденных свойств электрических...[1, С.137]).Найденный –от найти (сов.Заметив, взять, С. обнаружить в

результате поисков, наблюдений, размышлений ).Здесь: обнаруженный, новый, дополнительный.

*Принужденный* ( И принужденными устами могу ли возносить хвалами...[6, С.64]).Принужденный –от принуждать (несов.Заставлять делать что-нибудь ). Здесь: неестественный, деланный.

*Смиренный* (С полудни веет дух смиренный, чрез плод земли благословенный [5, С.80]).Смиренный –от смирить (сов.Усмирить, укротить ).Здесь: спокойный, тихий.

*Вогнутый* ( Сия труба...имеет ...большее вогнутое зеркало...[2, С.11]).Вогнутый –от вогнуть (сов. Прогнуть, вдавить внутрь, сделать в чем-нибудь углубление ). Здесь:неровный.

*Надутый* ( ...чтобы слог не казался надутым [3, С.589]).Надутый –от надуть (сов.Наполнить воздухом до упругости, С. напрячь ). Здесь: перен. (о стихе, словах): напыщенный, высокопарный.

*Побитый* ( Вдается в бег побитый швед...[5, С.73]).Побитый –от побить (сов.Победить, нанеся поражение, С.разбив, уничтожить ).Здесь:побежденный, уничтоженный.

*Согретый* ( ...согретый воздух...кверху всходит...[ 2, С.72]).Согретый –от согреть (сов.Сделать теплым, горячим ).Здесь: теплый.

### **3. Сложные отглагольные прилагательные.**

Прежде чем перейти к анализу следующей группы, необходимо остановиться на сложных словах, которые мы выделим в отдельную, правда немногочисленную группу.

В данной группе возможны и сложные прилагательные( в основном с суффиксом -тельн-), и сложные причастные слова с основой имени существительных в первой части.Рассмотрим на примерах, выявленных в трудах М.В.Ломоносова.

*Быстротекущий* (И вдруг быстротекущим блеском...смертным гнев свой возвещать? [ 5, С.232]).Быстротекущий –от течь(несов.Быть, существовать ). Здесь: быстротечный, недолговечный.

*Вышеозначенный* ( ...как в вышеозначенных трех языках обыкновенно умыслил я...стихи...составлять...[ 3, С.13]).Вышеозначенный –от означать (несов. Изображать в себе, заключать, знаменовать). Здесь: такой, который указан ранее, назван, С. известный.

*Вышеописанный* ( ...смотрели мы сквозь вышеописанную трубу...[ 2, С.14]).

Вышеописанный –от описать(сов.Изобразить что-нибудь, рассказать о ком-чем-нибудь в письменной или устной форме ). Здесь: ранее показанный, известный.

*Вышепомянутый* (...от первой идеи вышепомянутого термина... происходят вторичные идеи...[ 3, С.26]).Вышепомянутый –от помянуть(сов.Назвать, коснуться кого-чего-нибудь в речи ).Здесь: названный ранее, С. известный.

*Земностоятельный* (...по земностоятельной системе отнюдь достигнуть невозможно [2, С.372]).Земностоятельный –от стоять (несов.Находиться неподвижно в вертикальном положении ). Здесь: неподвижный относительно поверхности Земли.

*Огнедышащий* ( ...монарх...усмотрел ясно...не употребляя математики, ни оружия, ни огнедышащих машин, ни лекарств...без физики приготовить...невозможно[ 1, С.19]).

Огнедышащий –от дышать(несов.Поглощать кислород и выделять углекислый газ ).Здесь: извергающий огонь.

*Самопишущий* (...самопишущий компас...[ 2, С.129]).Самопишущий –от писать(несов.Изображать на чем-нибудь графические знаки, их сочетания ). Здесь: изображающий знаки.

#### **4. Причастия с частичной адъективацией.**

В этой группе представлены такие причастия, которые могут употребляться и как отглагольные прилагательные, но в данном контексте они рассматриваются как причастия.

Деление на подгруппы происходит так же, как и во второй группе: причастия действительного залога настоящего и прошедшего времени, С.причастия страдательного залога настоящего и прошедшего времени.Остановимся лишь на некоторых случаях, т.к. особого интереса данные причастия не представляют.Здесь они выполняют свою обычную, свойственную причастиям функцию.

*Причастия действительного залога настоящего времени на –ущ(-ющ-), -ащ(-ящ-).*

*Живущий* (...люди, живущие у Северного моря...имеют постоянный свет...[ 1, С.153]).

Живущий –от жить(несов.Проводить жизнь в каком-нибудь месте, среди кого-нибудь, обитать ).Здесь: обитающий.

*Стрегущий* (О вы, недремлющие очи, стрегущие небесный град![5, С.112]).Стрегущий –от стеречь (несов.Охранять,следить за сохранностью кого-чего-нибудь ).Здесь: следящий.

*Дующий* (...постоянно дующий с востока ветра [2, С.293]). Дующий – от дуть (несов. О струе воздуха :идти, распространяться). Здесь:производящий течение воздуха.

*Наступающий* (...теорию произвел из наступающих внезапно великих морозов...[1, С.101])

Наступающий –от наступать (несов.О времени: приближаться, настаивать).Здесь:приближающийся, наступающий.

*Лежащий* (И представляет страшный вид в крови друзей своих лежащих [5, С.55]).Лежащий –от лежать (несов.Находиться всем телом на чем-нибудь в горизонтальном положении). Здесь:по Далю: покоящийся плашмя.

*Парящий* (Хотя б Гомер, стихом парящий, что древних эллин мочь хвалил... [5, С.65]). Парящий –от парить (несов.Держаться в воздухе на неподвижно раскрытых крыльях).Здесь: перен. высокопарный, напыщенный. Этот случай интересен тем, что конструкция данного предложения- это типичный причастный оборот, но значение характерно для отглагольного прилагательного. Поэтому рассматривается как причастие с полной адъективацией, хотя и в другой группе.

*Происходящий* (...имена, происходящие от глаголов...[3, С.438]). Происходящий –от происходить (несов.Случаться, совершаться, осуществляться). Здесь:возникающий, появляющийся в результате чего-либо.

**Причастия действительного залога прошедшего времени на –вш-, -ш-**

*Возникший* (...затруднения, возникшие от непостоянства погоды...[2, С.289]). Возникший –от возникнуть (сов.Начаться, образоваться, зародиться). Здесь: появившийся.

*Происшедший* (...поверхность, разделением...на мелкие частицы происшедшую [1, С.51]).

Происшедший –от происходить (несов.Случаться, совершаться, осуществляться, С. делаться, производиться). Здесь: возникший, полученный.

*Ставший* (Старики, ставшие пришельцами или отступниками[1, С.495]).Ставший –от стать (сов.Совершиться, оказаться, сделаться, принять иные свойства, качества). Здесь:оказавшийся.

*Приключившийся* (О ...предвещании, в наши времена приключившемся...[1, С.33]).

Приключившийся –от приключиться (сов.Случиться, сделаться, сбыться, С. свершиться, произойти). Здесь:случившийся, произошедший.

**Причастия страдательного залога настоящего времени на –ем-, -им-**

*Досягаемый* (...кроме ветров никаких нет, чувствами нашими досягаемых [1, С.33]). Досягаемый –от досягать (несов. Приобретать своими усилиями, добиваться). Здесь: осязаемый.

*Защищаемый* (...народы, которым державою...управляемым и защищаемым быть...судьба определила [3, С.92]). Защищаемый –от защищать (несов. Охраняя, ограждать от посягательств, от враждебных действий, от опасности). Здесь: охраняемый.

*Расхищаемый* (...отечества, неприятельми расхищаемого [3, С.307]). Расхищаемый –от расхищать (несов. Похищать по частям, в разное время). Здесь: разграбленный, разоренный.

*Боримый* (...основание противоречия, сим боримое, и ...законы...нам прекословят! [1, С.65]).

Боримый –от бороться (несов. О чувствах, стремлениях: вступать в противоречие, в столкновение). Здесь: преодолеваемый, побеждаемый.

*Меримый* (...градусы, в трубе же меримые по апертуре или по отверстию и величине поля [2, С.427]). Меримый –от мерить (несов. Определять величину, протяженность кого-чего-нибудь какой-нибудь меры). Здесь: определяемый.

*Чинимый* (Для частых наблюдений, особливо в ясную погоду на успокоенном море чинимых, препоручаю...компас... [2, С.165]). Чинимый –от чинить (несов. Устраивать, производить (устар.)). Здесь: проводимый.

**Причастия страдательного залога прошедшего времени на -нн-, -енн-, -т-**

*Основанный* (Петром основанные грады ... [5, С.143]). Основанный –от основать (сов. Положить начало чему-нибудь, учредить). Здесь: возникший, образованный, построенный.

*Присланный* (Взять оригинал присланной из Парижа карты [2, С.335]). Присланный –от прислать (сов. Доставить через посредство кого-нибудь или почтой). Здесь: доставленный по почте.

*Соединенный* (...тело, соединенного с ним такими материями... [1, С.8]). Соединенный –от соединить (сов. Объединить, смешать в одно, собрать, связать). Здесь: связанный, объединенный.

*Утвержденный* (Но требует к тому Россия искусством утвержденных рук [5, С.126]). Утвержденный –от утвердить (сов. Окончательно установить, принять, С.убедить). Здесь: установленный.

*Объятый* (И помощь ниспослать потщися объятой злом душе моей [5, С.223]). Объятый –от объять (сов. Охватить, обнять). Здесь: охваченный.

*Скрытый* (...воздух атмосферный, освещенный от солнца, скрытого горизонтом [1, С.473]).

Скрытый –от скрыть (сов.Спрятать, чтобы кто-нибудь не обнаружил ).  
Здесь: исчезнувший.

Согласно вышепредложенной классификации отглагольных прилагательных, можно констатировать, что М.В.Ломоносовым использовано огромное количество отглагольных прилагательных различных видов. На это указывают и Горощенова П. С., Горощенова О. А., отмечая глагольный характер речи ученого: «Он также предлагает выделять из предложения термины (чаще всего существительные), а затем уже конструировать предложение в соответствии с действием (глаголом) <sup>46</sup>. Благодаря проведенному исследованию, в ходе которого были проанализированы отглагольные прилагательные всех вышеуказанных групп: 1 отглагольные прилагательные, 2 причастия, 3 сложные отглагольные прилагательные, 4. причастия с частичной адъективацией, установлено, что наибольшее употребление собственно отглагольных прилагательных происходит в научной прозе (том 7) и технической литературе (тома 3 и 4) и лишь совсем незначительное количество в поэзии, в частности в одах. Причастия с полной адъективацией и причастия с частичной адъективацией, характерны для всех произведений Ломоносова. При этом необходимо указать, что сложные причастия в большей мере используются в поэзии, т.к. предложения со сложными синтаксическими конструкциями, в том числе и причастными оборотами, применяются для придания высокого поэтического слога. Сложный поэтический мир Ломоносова построен на использовании «субъективных оценок, специфических психотипов героев, лингвистических и стилевых средств языка, композиционного и сюжетного развития темы» <sup>47</sup>. Если отглагольные прилагательные отмечены исключительно в работах научного характера, то причастия равномерно распределяются в трудах М.В.Ломоносова.

Таким образом, на примере лингвистического анализа отглагольных прилагательных и наиболее интересных случаев (исключений) среди адъективированных причастий, можно определить, что соотношение отглагольных прилагательных и адъективированных причастий варьируется в зависимости от жанровой принадлежности работы (поэзия, научная проза или техническая литература).

<sup>46</sup> Горощенова П. С., Горощенова О. А. Реформаторская деятельность М. В. Ломоносова в области русского языка // Молодежный вестник ИрГТУ. – 2020. – Т. 10. – № 3. – С.84.

<sup>47</sup> Горячева О.Н., Окишева К.А. Самоидентификация в переложениях псалмов М.В. Ломоносова // Казанская наука. – Казань: Изд-во Казанский Издательский Дом. – 2019.–. №1. – С. 16.

Подводя итоги исследования, следует отметить, что в работе была сделана попытка определить соотношение собственно отглагольных прилагательных и адъективированных причастий, выступающих в роли прилагательных, в научной прозе и поэзии М.В.Ломоносова. Предметом особого наблюдения стали причастия с полной адъективацией, так как в результате изменения семантики они уже стали прилагательными. Частично адъективированные причастия могут выступать и как причастия, то есть в своей обычной функции, и как прилагательные в зависимости от контекста.

Выяснилось, что среди собственно отглагольных прилагательных наиболее продуктивным является суффикс –тельн-. Прилагательные с другими суффиксами используются М.В.Ломоносовым в меньшей степени. Адъективированные причастия имеют довольно широкое употребление в произведениях М.В.Ломоносова как в трудах научного характера, так и в поэтических текстах, в частности одах автора.

Таким образом, собственно отглагольные прилагательные, в основном, используются Ломоносовым при создании работ научного характера. И напротив, причастия с частичной и полной адъективацией характерны, в большей степени для поэтических произведений. Но говорить о том, что в научной прозе причастия не употребляются, было бы неверно, так как даже в научных трудах они преобладают над собственно отглагольными прилагательными.

## Заключение

Монография «Эмпирические и теоретические исследования в области культуры, языкознания и литературоведения» разработана на основе результатов научных исследований авторов.

Результаты выполненных исследований показали актуальность и своевременность для российской науки и образования рассматриваемых вопросов в области исторического и современного развития культуры, языкознания и литературоведения.

В целом, работа отражает научные взгляды на современное состояние и историческое развитие культуры, языкознания и литературоведения. Она представляет интерес как для специалистов в области проведения научных исследований, так и специалистов-практиков.

## Библиографический список

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка: Пер. с фр. М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1955. – 416 с. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/sharl/text.pdf>. (дата обращения: 09.03.2022).
2. Белянин В. П. Основы психолингвистической диагностики. (Модели мира в литературе). – М.: Тривола. – 2000. – 248 с.
3. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе.- М.: Изд-во "Совершенство", 1998 г.-352 с.
4. Бондарко А. В. Общие методы и механизмы выявления имплицитного содержания в языке и речи / А. В. Бондарко // Семантико-дискурсивные исследования языка: эксплицитность / имплицитность выражения смыслов: сб. н. тр. – Калининград: Изд-во Балтийского федерального ун-та, 2006. – С. 22–33.
5. Булгаков М. Роковые яйца // Михаил Булгаков. Избранные произведения. В двух томах. – Киев: «Днипро». – 1989. – Т. 1. – С. 423–436.
6. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита // Булгаков М. А. Собр. соч.: В 8 т. Т. 5. – СПб. – 2002. – 608 с.
7. Вачков И. В. Психология для малышей или Сказка о самой "душевной" науке. - М.: Педагогика-Пресс, 2006 г. - 216 с.
8. Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи: учеб. пособие для вузов. – Ростов н/Д., 2004. – С. 236.
9. Гавриленко Н.Н. Понять, чтобы перевести: перевод в сфере профессиональной коммуникации. – М.: Научно-техническое общество им. С. И. Вавилова, 2010. – 204 с.
10. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
11. Дондокова Б.В. Принцип рациональности в аргументации представителей идеологически разных культур // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №2. – С. 542.
12. Ермакова Е. В. Многоаспектность проблемы имплицитности: имплицитность в языке и речи / Е. В. Ермакова // Известия Саратовского ун-та. Серия Социология. Политология. – 2009. – Т. 9. – Вып. 1. – С. 58–61.
13. Ивина Л.В. Лингво-когнитивные основы анализа отраслевых терминосистем: Учебно-методическое пособие. – М.: Академический проспект, 2003. – 301 с.
14. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5-20.
15. Китова Е.Т. Профильная компетенция преподавателя иностранного языка при подготовке научно-педагогических кадров в аспирантуре // Современное образование. – 2016. – №3. – С. 79-84.
16. Кожина М.Н. О диалогичности письменной научной речи. – Пермь. – 1986. – 91 с.

17. Корниенко О. А. Мифопоэтика inferнальной образности романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. – 2016. – № 3. – С. 90–118.
18. Костелянец Б. О. Драма и действие: лекции по теории драмы / Б. О. Костелянец; сост. и вст. ст. В. И. Максимова, вст. ст. Н. А. Таршиса. – М.: Совпадение. – 2007. – 502 с.
19. Литвинчук И. Н. Интерпретация эмотивных текстов в контексте преподавания русского языка как иностранного // Materials of I International research and practice conference «Relevant theoretical and practical aspects of modern science of languages». – 2016. – P.12–18. URL: [http://scipro.ru/wp-content/uploads/2015/11/Relevant\\_theoretical\\_and\\_practical.pdf](http://scipro.ru/wp-content/uploads/2015/11/Relevant_theoretical_and_practical.pdf) (дата обращения: 07.03.2022).
20. Литвинчук И. Н. Лингвистическая диагностика паттернов неискренности в контексте дистанционного обучения // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований: сборник избранных статей VII Международной научно-практической конференции. – Саратов: НОО «Цифровая наука». – 2021. – С. 156–160. URL: <file:///C:/Users/Irina/Downloads/lingvisticheskaya-diagnostika-patternov-neiskrennosti-v-kontekste-distantsionnogo-obucheniya.pdf> (дата обращения: 06.03.2022).
21. Ломоносов М. В. Об истории и литературе. Избранное. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 162 с.
22. Ломоносов М.В. Избранные произведения. – Л.: Советский писатель, 1986.
23. Ломоносов М.В. Избранные произведения.-Л.: Советский писатель, 1990.
24. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений (том 3). Труды по физике 1753-1765гг. – М.,Л.: Академия наук СССР, 1952.
25. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений (том4). Труды по физике, астрономии и приборостроению1744-1765гг. – М.,Л.: Академия наук СССР, 1955.
26. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений (том7). Труды по филологии 1739-1758гг. – М.,Л.: Академия наук СССР, 1952.
27. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику : учебное пособие/ В. А. Маслова. – 9-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2018. – 296 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=70365> (дата обращения: 04.03.2022).
28. Митюгин И.Ю., Чакаберия Е.И., Рыбникова И. К., Слопенко Т. Б. Как научиться забывать ненужное. - М.: "Эйдос", 1996 г. 160 с.
29. Новиков А.М. Докторская диссертация? Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук. – М.: Эгвес, 2003. – 120 с.
30. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М., 2012. – 1375 с.
31. Очарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. - М.: ТЦ "Сфера", 2016 г. - 240 с.
32. Практическая психодиагностика. Методики тесты: Учебное пособие. /Редактор-составитель Д.Я. Райгородский/ - Самара: Издательский дом "Бахрах". 2008 г. - 672 с.

33. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. - Ростов-на-Дону: Изд-во "Феникс", 1996 г. - 512 с.
34. Русалов В. М., Волкова Н. Э. Личностно-когнитивные смыслы как предикторы понятийных способностей // Вестник КГУ. Педагогика. Психология. Социокинетика. – № 3. – С. 22–27.
35. Савицкая Е. В. ИмPLICITный компонент значений языковых единиц и его влияние на языковое мышление // Научные исследования и современное образование: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 3 июля 2020 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2020. – С. 126–132.
36. Скибицкий Э.Г., Китова, Е.Т. Научные коммуникации. – М.: Юрайт, 2018. – 180 с.
37. Харин С. С. Искусство психотренинга. Заверши свой гештальт. - М.: Изд. В.П. Ильин, 2018 г. - 352 с.
38. Холодная М. А. Когнитивная психология. Когнитивные стили: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / М. А. Холодная. 3-е изд. – М.: Изд-во Юрайт. – 2018. – 307 с.
39. Чернявская В.Е. Научный дискурс: Выдвижение результата как коммуникативная и языковая проблема. – М.: Ленанд, 2017. – 144 с.
40. Яблоков Е. А. Художественный мир Михаила Булгакова. – М. – 2001. – 424 с.
41. Becher T. Academic Tribes and Territories: Intellectual Inquiry and the Cultures of Disciplines. – Milton: Keynes, 1989. – 238 p.
42. Biber D. University Language: A Corpus-Based Study of Spoken and Written Registers. – Amsterdam: Philadelphia, 2006. – 261 p.
43. Hoffman P. The simple tie-line decomposition method – a new approach for a causation-based cost-sharing key // Cigre Science and Engineering. – 2016. – N5. – P.120.
44. Hoffmann L. Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. – Berlin: Akademie-Verlag, 1987. – 307 p.
45. Hyland K. Metadiscourse: Exploring writing in interaction. – London: Continuum, 2005. – 230 p.
46. Volkova E. V., Rusalov V. M. Cognitive styles and Personality // Personality and Individual Differences. – 2016. – Vol. 99. – P. 266–271.

## Сведения об авторах

*Амамбаева Н.С.*

ФГБОУ ВПО «Гжельский  
государственный университет» (ГГУ)

*Горячева О.Н.*

кандидат филологических наук, доцент,  
Набережночелнинский институт  
Казанского федерального университета

*Китова Е.Т.*

канд. пед. наук, доцент кафедры  
иностраных языков технических  
факультетов Новосибирского  
государственного технического  
университета (Новосибирск)

*Кононыхина О.В.*

старший преподаватель кафедры  
иностраных языков Сибирского  
государственного университета путей  
сообщения (Новосибирск)

*Коржанова А.А.*

ФГБОУ ВПО «Гжельский  
государственный университет» (ГГУ)

*Лисицина Т.Б.*

ФГБОУ ВПО «Гжельский  
государственный университет» (ГГУ)

*Литвинчук Ирина Николаевна*

канд. филол. наук, доцент (психология и  
педагогика), ФГАОУ ВО "КФУ им. В. И.  
Вернадского", Институт филологии (сп),  
доцент кафедры русского языка и  
культуры речи

*Прохорова Светлана Владимировна*

учитель русского языка и литературы  
МАОУ лицей №78 им. А. С. Пушкина, г.  
Набережные Челны

Электронное научное издание  
сетевого распространения

**Эмпирические и теоретические исследования  
в области культуры, языкознания и  
литературоведения**

**монография**

По вопросам и замечаниям к изданию, а также предложениям к сотрудничеству обращаться по электронной почте [mail@scipro.ru](mailto:mail@scipro.ru)

Подготовлено с авторских оригиналов



ISBN 978-1-4717-3916-3



9 781471 739163

Усл. печ. л. 5,1.

Объем 2,0 МВ

Оформление электронного издания: НОО

Профессиональная наука, mail@scipro.ru

Дата размещения: 30.03.2022г.

URL: [http://scipro.ru/conf/monograph\\_20032022.pdf](http://scipro.ru/conf/monograph_20032022.pdf).