



РОЛЬ ГУМАНИТАРНЫХ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК В РАЗВИТИИ ОБЩЕСТВА

ПО МАТЕРИАЛАМ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Г. БЕЛГОРОД, 28 ДЕКАБРЯ 2018 Г.

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

ЧАСТЬ 1



АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

РОЛЬ ГУМАНИТАРНЫХ И
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК
В РАЗВИТИИ ОБЩЕСТВА

Сборник научных трудов

по материалам
Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 28 декабря 2018 г.

В трех частях
Часть I

Белгород
2019

УДК 001
ББК 72
Р 68

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте:
www.issledo.ru

Редакционная коллегия

Духно Н.А., д.ю.н., проф. (Москва); *Васильев Ф.П.*, д.ю.н., доц., чл. Российской академии юридических наук (Москва); *Винаров А.Ю.*, д.т.н., проф. (Москва); *Датий А.В.*, д.м.н. (Москва); *Кондрашихин А.Б.*, д.э.н., к.т.н., проф. (Севастополь); *Котович Т.В.*, д-р искусствоведения, проф. (Витебск); *Креймер В.Д.*, д.м.н., академик РАЕ (Москва); *Кумехов К.К.*, д.э.н., проф. (Москва); *Радина О.И.*, д.э.н., проф., Почетный работник ВПО РФ, Заслуженный деятель науки и образования РФ (Шахты); *Тихомирова Е.И.*, д.п.н., проф., академик МААН, академик РАЕ, Почетный работник ВПО РФ (Самара); *Алиев З.Г.*, к.с.-х.н., с.н.с., доц. (Баку); *Стариков Н.В.*, к.с.н. (Белгород); *Таджибов Ш.Г.*, к.филол.н., доц. (Худжанд); *Ткачев А.А.*, к.с.н. (Белгород); *Шановал Ж.А.*, к.с.н. (Белгород)

М 43

Роль гуманитарных и социально-экономических наук в развитии общества : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 28 декабря 2018 г. : в 3-х ч. / Под общ. ред. Е. П. Ткачевой. – Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2019. – Часть I. – 188 с.

ISBN 978-5-6041996-7-1

ISBN 978-5-6041996-8-8 (Часть I)

В настоящий сборник включены статьи и краткие сообщения по материалам докладов международной научно-практической конференции «Роль гуманитарных и социально-экономических наук в развитии общества», состоявшейся 28 декабря 2018 года в г. Белгороде. В работе конференции приняли участие научные и педагогические работники нескольких российских и зарубежных вузов, преподаватели, аспиранты, магистранты и студенты, специалисты-практики. Материалы данной части сборника включают доклады, представленные участниками в рамках секций, посвященных вопросам филологии, педагогики, психологии.

Издание предназначено для широкого круга читателей, интересующихся научными исследованиями и разработками, передовыми достижениями науки и технологий.

Статьи и сообщения прошли экспертную оценку членами редакционной коллегии. Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание и достоверность статей ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна.

УДК 001
ББК 72

© ООО АПНИ, 2019
© Коллектив авторов, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»	6
<i>Абдурахманова Н.А., Максумова Ж.Ж., Козубаева А.К.</i> К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ КАРТИН МИРА	6
<i>Алфорова О.В.</i> ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	9
<i>Бекмуратова А.К., Максумова Ж.Ж., Козубаева А.К.</i> О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЙ «МЕНТАЛИТЕТ» И «МЕНТАЛЬНОСТЬ» В ЛИНГВОКОНЦЕПТОЛОГИИ	16
<i>Бунькина Л.Н.</i> ТРЕБОВАНИЯ К ТЕСТАМ, ИСПОЛЪЗУЕМЫМ В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МОРСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	20
<i>Дехнич О.В., Гармашев М.А.</i> ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ РЕАЛИИ КАК ОБЪЕКТЫ ПЕРЕВОДА НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЖЕФФРИ АРЧЕРА «ПЕРВЫЙ СРЕДИ РАВНЫХ»	24
<i>Зулпукарова А.К., Тажибаева Ж.Ж.</i> АНТИНОМИЯ «СИСТЕМНОСТЬ-АСИСТЕМНОСТЬ» В ЯЗЫКЕ И ЯЗЫКОЗНАНИИ	27
<i>Ильина О.Н., Жильцова И.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	32
<i>Куриц М.А.</i> МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ПРИ ОСВЕЩЕНИИ ВЫХОДА ВЕЛИКОБРИТАНИИ ИЗ ЕС В БРИТАНСКИХ, НЕМЕЦКИХ И РОССИЙСКИХ СМИ	35
<i>Мамедзаде Л.Г.</i> ПОЭТИЧЕСКИЙ ЖАНР «РУБАИ» В АНТОЛОГИИ АЛЬ-БАХАРЗИ «ДУМЯТ АЛЬ- КАСР»	38
<i>Мирзахидова М.И., Бекмуратова А.К., Зулпукарова А.К.</i> КОРРЕЛЯЦИЯ СИСТЕМНОСТИ И АСИСТЕМНОСТИ В ТЮРКСКОМ ЛИЧНО- ПОСЕССИВНОМ СЛОВОИЗМЕНЕНИИ	41
<i>Осипова О.С.</i> СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ИРОНИИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ	52
<i>Табулов А.К.</i> Т.З. ТАБУЛОВ – НАРОДНЫЙ УЧИТЕЛЬ, ПРОСВЕТИТЕЛЬ, ЗАЧИНАТЕЛЬ АБАЗИНСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	56
<i>Турганбаев Н.О., Зулпукарова А.К.</i> О СУБЪЕКТНО-ОБЪЕКТНОМ СПРЯЖЕНИИ И СЕМАНТИЧЕСКОМ «СДВИГЕ» В АФФИКСАЛЬНЫХ МОРФЕМАХ ЯЗЫКА	61
<i>Турганбаев Н.О., Талипова С.Э.</i> КОГНИТЕМА «ОДИН – НИКТО (НИЧТО), ДВА (МНОГО) ВМЕСТЕ – СИЛА» В ПРОВЕРБИАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЯЗЫКА	66
<i>Турганбаев Н.О., Талипова С.Э.</i> О РЕПРЕЗЕНТАТИВАХ КВАНТИТАТИВНЫХ КОГНИТЕМ В ПОСЛОВИЧНЫХ ИЗРЕЧЕНИЯХ	69

Убушаева Б.В. АНАЛИЗ АНКЕТНЫХ ДАННЫХ, ПОЛУЧЕННЫХ В ХОДЕ ОПРОСА СТУДЕНТОВ ИЗ УНИВЕРСИТЕТА ВНУТРЕННЕЙ МОНГОЛИИ КИТАЯ	73
СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	77
Azarenkova M.I. STRUCTURED ANALYSIS AND DESIGN TECHNIQUE OF PEDAGOGICAL PROCESS IN CONTEMPORARY DEMAND	77
Антиперович Е.Г. ПРИОРИТЕТНЫЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ ДЕСКРИПТОРНОГО АНАЛИЗА ЮРИДИЧЕСКОГО ТРУДА	80
Байбурина Л.М., Дядюрина Н.А., Мудрик Н.И., Исламгулова В.Н. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА ЧЕРЕЗ ИГРЫ- РЕЛАКСАЦИИ.....	84
Бахмутский А.Е., Сячина Т.Ю. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ НАСТАВНИКА К ИНСТРУКТОРУ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ	87
Беляева О.М., Аверьянова С.Х., Подолина А.А., Огурцова И.А. ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ПРАВИЛАМИ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ	90
Виттенбек В.К., Бойко И.Н., Савина М.С. РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ УРАВНЕНИЙ И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ....	94
Виттенбек В.К., Бойко И.Н., Стрельцова Н.И. РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	98
Давыдова К.Ю. РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	101
Закирова Э.К. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К СВЕРСТНИКАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РОССИИ И ЕВРОПЕ	106
Исхакова Т.И. КУПИРОВАНИЕ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА.....	109
Киримова Т.Ю. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КОМПОЗИЦИОННОМУ ПОИСКУ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ КОМПОЗИЦИИ	112
Кожина К.В. ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ ...	119
Криводонова Ю.Е. ОСОБЕННОСТИ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБУЧАЮЩИМСЯ С ОВЗ В РАМКАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	121
Кузнецова А.Д., Шмурыгина О.В. ИГРА КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ПРАВОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ.....	126
Ломовская О.И. ТВОРЧЕСКАЯ СОВМЕСТНАЯ РАБОТА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И МЕТОДИСТОВ В ВЕДОМСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ КАК ФАКТОР ДОСТИЖЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ.....	133

Никулина И.В., Семенова Л.М. К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	137
Петрова Т.М. РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ ЭЙДЕТИКИ.....	139
Петрова Т.М. РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ЭЙДЕТИКИ	142
Погосян Д.А. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ.....	144
Роман Т.С. РОЛЬ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПРИОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ К ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЕ РОДНОГО КРАЯ	147
Семенова Е.Н. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- АНАЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ВЫПУСКНИКОВ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА	150
Соколова Е.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	155
Тарасова Н.В. РАЗВИТИЕ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОВЗ 5-7 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА СОДЕЙСТВИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ.....	158
Тесленко Т.И., Рустамова Н.Ю., Гусева А.Ю., Янбухтина Р.Ф. РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	161
Трубникова Е.В., Радионова М.А., Логинов С.П. АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ГЕНОФОНДА КУРСКОЙ ОБЛАСТИ КАК СПОСОБ АПРОБАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ- ГЕНЕТИКОВ	164
Узелкова Э.С. ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	167
Чумаченко Е.Ю., Старченко Т.С., Ломоносова З.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ.....	171
Шарая В.В. ЧТЕНИЕ КАК ОСНОВНОЙ ЭЛЕМЕНТ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	173
Шевцова Ю.В., Плотнова С.В. ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ЭФФЕКТИВНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ МЕЖДУ ВРАЧАМИ И ПАЦИЕНТАМИ.....	177

СЕКЦИЯ «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ КАРТИН МИРА

Абдурахманова Н.А.

преподаватель кафедры русского языка,
Ошский гуманитарно-педагогический институт, Киргизия, г. Ош

Максумова Ж.Ж.

старший преподаватель кафедры киргизского языка,
Ошский государственный университет, Киргизия, г. Ош

Козубаева А.К.

преподаватель кафедры методики преподавания английского языка,
Ошский государственный университет, Киргизия, г. Ош

Статья имеет целью охарактеризовать основные типы языковой и когнитивной картин мира с точки зрения современной антропоцентрической лингвистики.

Ключевые слова: языковая картина мира, когнитивная картина мира, когнитивное языкознание, лингвистический антропоцентризм, когнитология.

Проблемы, связанные с пониманием вопросов: «Что такое картина мира?»; «Что такое языковая картина мира?»; «Человек – объект или субъект познания?»; взаимоотношение языка и понимания обсуждаются философами, лингвистами, культурологами, психологами и т. д. уже не одно столетие. Актуальными они остаются и в наши дни, что находит отражение в работах таких выдающихся российских и зарубежных ученых, а также ученых Кыргызстана, как А. Брутян, Дж. Брунер, Б. Уорф, Ф. де Соссюр, Г. Гийом, В. фон Гумбольдт, Э. Сепир, Г. В. Колшанский, Н. Д. Арутюнова, А. Вежбицкая, Б. А. Серебренников, Ю. С. Степанов, Е. С. Кубрякова, А. А. Леонтьев, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, В. Б. Касевич, Г. М. Васильева, Г. Д. Гачев, В. И. Постовалова, В. Н. Телия, И. А. Стернин, Р. М. Фрумкина, В. А. Маслова, Н. В. Уфимцева, Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев, Д. Н. Шмелев, Е. С. Яковлева, К. З. Зулпукаров, М. Дж. Тагаев, М.И. Лазариди, З. К. Дербишева, С.С. Сейитбекова и многих других [1, с. 344-348].

Определение термина «**картина мира**» пытались сформулировать многие философы, лингвисты, культурологи – отечественные и зарубежные ученые. Среди множества определений, пожалуй, нет двух одинаковых, но у всех есть нечто общее – это *некое представление, знание, образ реальной действительности*. Например, В. П. Руднев в «Энциклопедическом словаре культуры XX века» дает следующее определение: «**Картина мира** – система интуитивных представлений о реальности. Картину мира можно выделить, описать или реконструировать у любой социопсихологической единицы – от нации или этноса до какой-либо социальной или профессиональной группы или отдельной личности. Каждому отрезку исторического времени соответствует своя картина мира» [6, с. 160].

Особенно актуальным термин-понятие «картина мира» становится в XX веке, он входит в обиход большого числа разных отраслей научных знаний. И, как отмечает О. А. Корнилов, прочно войдя в разряд рабочих понятий многих наук, данный термин по-прежнему остается метафорой, не всегда получает достаточно четкое и однозначное толкование даже в среде специалистов одного профиля [2, с. 3].

В настоящее время понятие «**картина мира**» – это устоявшийся термин, принятый в гуманитарных науках для обозначения сложившихся представлений, ощущений, знаний, понимания и восприятия человеком всего глобального мира, Вселенной, в которой он (человек) существует, мир (пространство, время), с которым он взаимодействует. Мир как реальная действительность и среда обитания *homo sapiens* многомерен, разнообразен, бесконечен. Человечество, начиная с первобытных племен, познавая и осваивая этот мир, формировало для себя картину окружающего его мира, вырабатывало правила взаимодействия и существования в нем. Целостная же картина мира как глобальный образ мира является результатом всей духовной активности человека [5, с. 32].

В процессе развития когнитивного направления в философии, культурологии, лингвистике и т. д. ученые отметили факт многообразия картин мира, напрямую зависящий от субъекта картины мира. «Субъектом картины мира, смотрящим на мир и изображающим свое видение, могут быть: 1) отдельный человек, 2) отдельная группа людей, 3) отдельный народ, 4) человечество в целом» [5, с. 33].

Очевидно, можно говорить о наличии стольких картин мира, сколько имеется «миров», наблюдаемых человеком. Современный человек, обладающий глубоким аналитическим и абстрактным мышлением, *в своей когнитивной деятельности* способен воспринимать не просто целостную глобальную картину мира, но и членить ее на составляющие. Он видит, изучает и описывает в единицах языка картины мира по различным отраслям знаний: мифологическую, религиозную, художественную, научную, общественную (социально-экономическую, политическую), обыденную, национальную, философскую и т. д.

З. Д. Попова и И. А. Стернин в своей работе «Язык и национальная картина мира» к проблеме общего определения картины мира подходят с общенаучной, гносеологической точки зрения, что позволяет разграничить принципиально разные виды картины мира: непосредственную и опосредованную, что нам представляется правомерным. «Под картиной мира в самом общем виде предлагается понимать упорядоченную совокупность знаний о действительности, сформировавшуюся в общественном (а также групповом, индивидуальном) сознании.

Непосредственная картина мира – это картина, получаемая в результате прямого познания сознанием окружающей действительности. Она формируется на основе усвоения сложившихся в общности (социуме) ментальных стереотипов, этнокультурных традиций, вероисповедания, усвоения опыта предков и т. д., что помогает индивиду понимать и интерпретировать явления действительности, а значит, отражать их в сознании. **Опосредованная картина мира** – это результат фиксации концептосферы вторичными знаковыми системами, которые материализуют, овнешняют существующую в сознании непосредственную картину мира» [4, с. 4-5].

Познание мира осуществляется человеком в течение всей его практической жизнедеятельности, а средством познания мира, обеспечивающим проникновение человека в тайны его закономерностей, является мышление. Мышление, развившееся на высшем этапе биологической жизни, способно адекватно отражать эти закономерности мира и удерживать их в сознании в понятийной сфере. Познание мира осуществляется также благодаря активному участию всех органов чувств.

Мышление отражает окружающий человека мир непосредственно во всем многообразии различных свойств и связей. Мышление в отражении картины мира не имеет ограничений, не считая физических недостатков (зрение, слух).

Язык же в отличие от мышления имеет целый ряд ограничений. Так, арсенал средств, выражающих различные отношения между словами, во многих языках до-

вольно ограничен, ограничен и набор звуковых комплексов. Все заметнее становится тенденция к упрощению языка, стремление к языковой экономии. Это касается как лексики, так и грамматических форм.

И, тем не менее, роль языка в отражении картины мира, его образов, в формировании комплексного знания, в накоплении знаний и передачи их последующим поколениям невозможно полностью оценить.

Проблема изучения картины мира и особенно языковой картины мира для современной лингвистики очень важна. Особенно если наблюдать за языковыми изменениями интерпретации языковой картины мира с позиции современного общества, мыслящего, изучающего и анализирующего историческое прошлое, анализирующего и оценивающего процессы настоящего развития, отражающего и закрепляющего современные картины мира (глобальные, национальные и др.) в языке.

Языковая картина мира (образ мира) создается в результате когнитивной деятельности человека, проходя сложные психофизические и мыслительные процессы. Человек в своем сознании отражает объективную действительность (материальный мир), членит его, образуя как бы некие фрагменты (концепты – в принятой терминологии), формируя на первоначальном этапе когнитивную картину мира, которую далее путем сложных мыслительных операций переводит в концепт-картинки, затем номинирует их единицами языка в концептослове, получая, таким образом, уже оязыковленную картину мира, т. е. языковую картину мира. В результате когнитивной деятельности человека выстраивается последовательность превращения картины мира в языковую: картина мира -когнитивная картина мира – языковая картина мира. В этой триаде картины мира не равны между собой. Глобальная картина мира, как и «обозримая» действительность (то, что способен охватить своим сознанием человек), многомернее и шире когнитивной картины мира, отраженной в сознании в процессе познавательной деятельности человека. В свою очередь, когнитивная картина мира объемнее и шире языковой картины мира, поскольку языковые единицы не способны описать концепты и концептосферы когнитивно-коммуникативной деятельности человека [3, с. 7].

Картина мира является одним из фундаментальных понятий современной лингвистики. Она описывает реальность в понимании человека и позволяет действовать согласно правилам, которые в нее заложены. Человек воспринимает и осознает мир посредством органов чувств, пропустив представления через свое сознание, он передает их с помощью языка. В то же время картина мира – это концептуальная модель мира, основу которой образуют знания о мире. Используя термин «когнитивная структура», который в самом общем плане можно понимать как схему репрезентации знания, заключаем, что картина мира – это когнитивная структура. Соответственно, **языковая картина мира** – это тоже когнитивная структура, но в ней находят отражение особенности культуры народа, знания социума о предметах объективной действительности, знания и представления народа о внешнем и внутреннем мире. Отражение в языковой картине мира когнитивных, культурных и социальных характеристик народа – носителя языка – определяется менталитетом народа.

Список литературы

1. Зулпукаров, К.З, Атакулова, М.А. и др. Инвариантность в прономинальной и проговорительной парадигмах языка [Текст]. – Бишкек, 2016. – 728 с.

2. Корнилов, О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов [Текст] / О.А.Корнилов. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
3. Крысин, Л. П. Религиозно-проповеднический стиль и его место в функционально-стилистической парадигме современного русского литературного языка [Текст] /Л.П.Крысин // Поэтика. Стилистика. Язык и культура: Памяти Т. Г. Винокур. М., 1996. – С. 135-138.
4. Попова, З.Д. Язык и национальная картина мира [Текст] /З.Д.Попова, И.А.Стернин. – Воронеж: Истлей, 2003. – 259 с.
5. Постовалова, В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека [Текст] /В.И.Постовалова //Человеческий фактор в языке: язык и картина мира. – М., 1988. – С. 8-69.
6. Руднев, В. П. Энциклопедический словарь культуры XX века [Текст] / В.П.Руднев. – М: Аграф, 2001. – 175 с.

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Алферова О.В.

магистрант, Институт филологии журналистики и межкультурной коммуникации,
Южный федеральный университет, Россия, г. Ростов-на-Дону

В статье рассматриваются основные теоретические подходы к изучению природы комического, а также представлены классификации видов комического и его функций, когнитивный и эмоциональный аспекты юмора. Смех не возникает сам по себе, он является реакцией на какую-то ситуацию или высказывание. Данное исследование направлено на выявление языковых средств создания комического эффекта, а также проведение анализа и классификации разноуровневых языковых средств создания комического в русскоязычном художественном тексте.

Ключевые слова: комическое, категория, аффект, смешное, когнитивный аспект, эмоциональный аспект, национальная специфика, языковые средства.

Комическое является одной из базовых эстетических категорий. Ежедневно мы сталкиваемся с этим явлением при чтении книг и журналов, при просмотре телепередач, комиксов, иллюстраций, в повседневных беседах с близкими нам людьми и коллегами. Комическое способно влиять на поведение и настроение людей, оно также выполняет целый ряд важнейших социальных функций. Однако сложно однозначно ответить на вопрос – что же такое комическое? Все ли комическое можно назвать смешным? И как именно создается комический эффект в языке? Данное явление кажется довольно простым, и в тоже время очень сложным и неизученным. Именно желание разобраться во всех вопросах и приоткрыть занавес тайны комического стало причиной выбора данной темы для исследования.

Изучением комического в философии занимается Эстетика. Эстетика рассматривает комическое с разных стороны, поэтому в истории данной науки существует большое количество различных определений. Эти определения строятся на противопоставлении различным явлениям области комического: трагического, возвышенного, серьезного, совершенного, трогательного.

Трудность конкретного определения комического сходится на том, что комическое обладает универсальными свойствами, поскольку его можно рассматривать как нечто серьезное или наоборот смешное. С другой стороны, это определение обладает динамичностью.

Первые упоминания термина комическое появились в трудах Аристотеля. В своей книге «Поэтика» (335 до н. э) Аристотель кратко упоминал данный термин,

не особо распространяясь на данную тему, однако именно его упоминание считается основополагающим для данной категории.

Аристотель писал, что «комедия есть воспроизведение худших людей, однако не в смысле полной порочности, но поскольку смешное есть часть безобразного: смешное – это некоторая ошибка и безобразие, никому не причиняющее страдание и ни для кого не пагубное, иными словами, комическая маска есть нечто безобразное искаженное, но без выражения страдания» [3, с. 53]. Определение комического, данное Аристотелем, показывает, что особенностью комедии было изображение конфликтных ситуаций и поведения недостойных людей в них. Сюда нельзя относить какие-либо опасные ситуации, которые уже выходят за рамки определения «смешного». Понятие «безобразное» приобретает здесь ключевую роль и отождествляется со «смешным».

Не только Аристотель уделял внимание комическому в своих работах, размышления о комическом, а также о средствах его создания встречаются в трудах таких ученых античности как Квинтилиан, Лукиан, Цицерон, Ювенал и др. Их работы развивались в рамках риторики. Однако стоит отметить, что вышеупомянутые ученые занимались, скорее, стилистикой комического, нежели разграничением «комического» и «смешного».

Среди отечественных философов наиболее подробно изучением комического занимались В. Пропп и М. Бахтин.

У В.Я. Проппа главными предметами комического выступают физические, умственные и моральные недостатки человека. В роли комического стали выступать не только глупость, невежество, наивность человека, но и сходства между людьми, различия между социальными классами и профессиями [8, с. 112].

Бахтин М.М. же анализирует карнавальный, праздничный смех. Данный смех можно назвать ритуальным, а в качестве основополагающих черт выделить всенародность, универсальность и амбивалентность. Бахтин рассматривает смех как «универсальное, миросозерцательное начало. Благодаря работе Бахтина М.М. появилась на свет теория карнавального смеха, которая считается важным вкладом исследователя в само понимание комического [4, с. 85].

Комическое реализуется в различных сферах и имеет различные виды и формы. Они зависят от отклонения высмеиваемого явления от нормы или идеала, а также от степени этого отклонения. Юмор и сатира – два основных вида комического. Они, в свою очередь, могут подразделяться на различные виды в зависимости от типа эмоционального отношения к действительности. То есть, они могут быть мягкими, беззлобными, критичными, бескомпромиссными и другими. Если юмор можно назвать добрым смехом, то сатира – это комическое, которое высмеивает социальные пороки и имеет большое социальное значение, так как в центре комического в данном случае выступают моральные нормы, нравы. Ирония – это своего рода промежуточное состояние между юмором и сатирой, она также может называться переходной формой.

Попытки философского осмысления комического постепенно уступают место психологическим исследованиям механизма смеха, смешного, а также рассмотрению конкретных форм выражения комического.

Одним из первых ученых-психологов, заинтересовавшимся опросом смешного и комического, был психоаналитик З. Фрейд. В своей книге «Остроумие и его отношение к бессознательному» ученый рассматривает инфантилизм как основа-

ние для комического, так как этот недостаток присущ взрослым людям, хотя является частью детского возраста [10, с. 14].

В. Рух различал следующие явления комического: чувство смешного – когда мы просто в хорошем настроении и можем легко посмеяться – и реакцию на юмор. Главные отличия этих двух аспектов заключаются в том, что одно краткосрочно и ограничено по времени, другое же может быть продолжительным.

В классических отечественных работах за основу берется аффект. Как сказал Ю. Боров, аффект – это генеральная форма комического чувства, и он является сильным, но кратковременным взрывом чувств, доминирующих в психике человека. Этот взрыв наблюдается во время смеха [5, с. 116].

Большинство исследователей пришли к выводам, что и когнитивные и эмоциональные компоненты являются важными составными в юморе, однако их соотношение может разниться и восприниматься по-разному. Таким образом, когнитивная сторона восприятия юмора является одним из самых ранних и наиболее изученных направлений психологии юмора.

Р. Вир и Дж. Коллинз писали, что для возникновения у человека чувства смешного большое значение имеет уровень сложности шутки. Не вызывают это чувство те шутки, которые слишком простые или, наоборот, сложные [2, с. 663].

Изучив когнитивный аспект шутки, необходимо обратить внимание на его эмоциональную составляющую, которая изучена в меньшей степени, однако считается центральной [1, с. 606]. Большое внимание эмоциональной стороне юмора уделяется в психологии индивидуальных различий. Наиболее сложным является объяснение взаимодействия интеллекта и аффекта в самом процессе восприятия юмора.

С древних времен можно было отличить два основных проявления смеха: необоснованный, дикий смех, который связан с удовлетворением универсальных человеческих потребностей, и разумный, культурный смех. Это противоречие легло в основу разграничения понятий «смешное» и «комическое». В этом случае «комическое» рассматривается в рамках эстетических категорий. В XX веке его социальная и критическая ориентация считалась основой комической категории. И такие явления, как фарс, шутка, клоунада, оставались вне комического и были определены как «смешные».

На сегодняшний момент смешное и комическое – это как два совмещенных круга. Они тесно взаимосвязаны, однако есть исключительно «смешное», к чему относят истерический, беспричинный смех, смех от щекотки, смех после употребления наркотических средств.

Будучи неотъемлемым социальным явлением, комическое обладает целым рядом важных функций. Наиболее объективной нам кажется классификация, представленная А.А. Сычевым. Ученый выделил следующие функции: коммуникативная, интегративная, игровая, функция социализации, санкционирующая и компенсаторная. При этом приоритетной все же считается коммуникативная функция, так как смех всегда направлен на человека и является актом коммуникации между субъектом и объектом [9, с. 96].

Выдающийся лексиколог В.Д. Девкин писал об актуальности культурологического и прагматического факторов в процессе исследования комического материала [6, с. 23].

А.А. Сычев посвятил данному вопросу целую главу в своей работе «Природа смеха или философия комического», в которой говорит о том, что юмор нацио-

нально специфичен не только на уровне языка, но и на уровне менталитета. Ученый также считает, что на смех влияют такие демографические факторы как духовное здоровье общества, половой и возрастной состав [9, с. 10].

Чувство юмора – одна из важных составляющих национального характера. Таким образом, национальный юмор можно назвать своего рода индикатором принадлежности индивида к определенной этнической группе. Несмотря на то, что чувство юмора считается исключительно индивидуальной характеристикой человека, существуют и особенности национального юмора, являющиеся менталитетом той или иной страны.

Если говорить об английском юморе, то он является не чем иным, как образом жизни англичан. Он воспринимается как неотъемлемая национальная черта английского характера. Английский юмор нельзя уловить сразу, он проявляется в намеках и усмешках, адресованных кругу людей, способных понять недосказанное. Английский юмор известен во всем мире. Он тонок, остроумен и саркастичен. Он отражает богатейшую историю своей страны, ее традиции, нормы поведения, привычки.

Русский юмор также имеет свою специфику и отражает национальный характер людей, говорящих на данном языке. Важной сущностью и спецификой русского смеха считается его карнавальность и национальные традиции, связанные с русской ментальностью. При этом под карнавальностью по мнению М.М. Бахтина подразумевается, во-первых, всенародность: смеются все; во-вторых, универсальность: смех направлен на всех, в том числе и на самих участников; в-третьих, амбивалентность: он веселый, ликующий и, одновременно, насмешливый, высмеивающий.

Многие ученые, занимавшиеся изучением комического, в своих работах так или иначе описывали приемы и средства создания комического эффекта, а в связи с развитием междисциплинарности подобные исследования также приобрели популярность в области лингвистики. Существует огромное количество классификаций средств и приемов создания комического, и все они разнятся в зависимости от материала, на основе которого было проведено исследование, а также от точки зрения самого исследователя.

Наше исследование было проведено на основе романа современной российской писательницы Елены Колиной «Дневник новой русской» (2005). Уже в аннотации автор предупреждает, что лучше не читать данное произведение в общественных местах из-за большого количества смешных моментов, а также говорит, что это первый женский роман на русском языке, где смеха больше, чем слез, а оптимизма больше, чем горечи. В данном романе и правда много юмора. Рассмотрим, какими именно способами автору удастся создать комический эффект.

Как показал анализ, в большинстве случаев (37,7%) из общего количества примеров комического (96) комизм достигается с помощью сравнений, причем как прямых (26,5%), так и метафоричных (11,2%). Приведем ряд примеров:

Я вспомнила, что вообще-то ничего не купила, только хотела. Единственное, что мне по правде надо, – это маленькие полусапожки, замшевые, на небольшом каблучке. Хотя я теперь и писатель, но пока еще не Лев Толстой, чтобы ходить босиком [7].

Объясняя потребность в новой обуви, автор сравнивает свою героиню, начинающую писательницу с величайшим русским писателем, причем вовсе не по каким-либо критериям творчества. Как будто наивысшим показателем таланта явля-

ется готовность писателя ходить босяком. Именно эта нелепость и заставляет смеяться.

В следующем примере руководителя называют харизматической личностью и сравнивают с Иисусом Христом и первым президентом.

– *С ним так интересно, у него такая аура! Петров – настоящая харизматическая личность!*

Что она имеет в виду? Харизматическая личность – это как Иисус Христос и Ельцин? [7].

Можно смело сказать, что данное сравнение является весьма неожиданным.

Помимо прочего, хотелось бы также отметить безобидные, но весьма комичные сравнения людей со сказочными героями.

Неожиданно физичка вдруг наклонилась ко мне и проговорила низким интимным голосом:

– *Знаете, что я вам скажу... (Таким голосом лиса в сказке подманивает петушка: «Петушок-петушок, выгляни в окошко», и я решила не поддаваться!)*

– *Мы с вами обе одинокие женщины, – продолжала физичка [7].*

При чтении подобных отрывков в голове сразу всплывают картины из старых добрых сказок, и на лице появляется улыбка.

Достижению комического эффекта также способствуют колкие ироничные сравнения:

– *Очень странно праздновать День Победы в Германии, – задумчиво проговорила она.*

– *Спроси, чувствует ли она себя победителем? – сказал Андрей.*

– *Смотрю с балкона на побежденных немцев и чувствую себя как партизан в тылу врага, – закуривая, задумчиво произнесла Женька [7].*

Смешно становится уже от самой ситуации и постановки нелепого вопроса, однако героиня быстро нашлась, и смешно ответила, сравнив себя с партизаном, затаившимся в тылу врага.

Помимо прямых сравнений, гораздо реже (11,2%), но всё же встречаются метафоры. Так трудолюбивого молодого человека автор называет дядюшкой Поджером.

– *Поддай молоток! – кричал он очень важным голосом. – Принеси рулетку! Подержи полку!*

Типичный дядюшка Поджер, наслаждается суетой вокруг своей персоны с молотком [7].

Еще одним ярким примером комичной метафоры является сравнение главной героини с «быстроногой ланью»:

Конечно, я за рулем – не главная быстроногая лань Петербурга, но у меня имеются на это уважительные причины [7].

В некоторых случаях автор одновременно прибегает к нескольким способам создания комического, тем самым усиливая эффект. Следующие примеры ярко иллюстрируют это утверждение.

Вот это новости! Неужели Роман любит меня настолько, что сказал об этом теще? Любит меня, любит, любит!

Мне, конечно, это приятно. И жалость к его жене, приходится признаться, тоже очень приятная. Все вместе как яйцо в мешочек – снаружи рыхлая благородная жалость, а внутри – желтенькая радость [7].

Сначала нам встречается оксюморон – «приятная жалость», а затем, описывая свои чувства, главная героиня сравнивает их с яйцом в мешочек. Она одновременно испытывает два сильных чувства – радость и жалость, но в данном случае даже жалость кажется ей приятной.

Анализируя средства и способы создания комического на основе романа «Дневник новой русской», невозможно не отметить отличительную черту идиостиля писательницы – создание комизма за счет парадокса и мнимого объединения абсолютно разнородных явлений. Создается это объединение с помощью таких стилистических фигур, как зевгма (13,2%) и оксюморон (6,1%). Данный факт очень наглядно демонстрируется в следующем примере.

Лариса, в прошлом завуч средней школы Московского района, могла бы сама запросто научить их, как нужно с ней общаться, так как довольно много знает про психологию, потому что преподавала географию [7].

Взаимосвязь понятий полностью отсутствует. Читатель никак не мог ожидать такого объяснения познаний завуча в психологии.

Наряду с зевгмой созданию комического эффекта, основанного на парадоксе, и объединению абсолютно разных явлений служит оксюморон. Причем в данных примерах оксюморон строится не в рамках словосочетаний, а в рамках целых абзацев.

Первой вошла полная дама в строгом костюме. Я молчала.

– Я умею делать по дому все, абсолютно все, – сказала дама, – только не люблю убирать. И готовить тоже не очень люблю.

– А как же вы... ну, это... помощницей по хозяйству хотите? – спрашивает Мура. У этих современных детей ни стыда ни совести, прямо вот так взять и ляпнуть «помощницей по хозяйству»! Нетактично!

– У меня дома готовит муж, а сын убирает. А я проверяю [7].

Женщина пришла устраиваться домработницей и тут же заявляет, что не любит ничего делать по дому. Таким образом, ситуация получилась очень противоречивая и комичная.

Довольно часто (14,3%) для создания комического эффекта автор прибегает к использованию эпитетов. Среди эпитетов хотелось бы выделить следующие: *экземпляр редко встречающейся абсолютно мужской породы, разнузданная вакханалия интересных знакомств, специальное психологическое лицо, растроганные идиоты [7].*

Еще одним частотным средством создания комического в данном произведении является антитеза (10,2%). Обратим внимание на самые яркие примеры.

С аудиторией мне более или менее понятно: студентам дневного отделения я подробно рассказываю про психоанализ, вечерникам в рамках культурного ликбеза сообщаю, что у каждого из них имеется подсознание, бурлящий котел врожденных инстинктов, ну, а заочникам просто показываю портрет Зигмунда Фрейда из моих рук [7].

Автор противопоставляет три различные категории студентов, в зависимости от их формы обучения. Комический эффект получается благодаря образованному контрасту. Если студенты первого курса получают какие-то знания, заочникам достаточно просто показать портрет Зигмунда Фрейда.

Проанализировав средства создания комического в романе Елены Колиной «Дневник новой русской», мы пришли к выводу, что в подавляющем большинстве случаев (37,7%) комизм создается с помощью сравнений, в том числе метафорич-

ных (рисунок). Далее идут эпитеты – 14,3% случаев. Отличительной чертой стиля писательницы можно смело назвать большое количество зевгм (13,2%) и оксюморонов (6,1%). Объединение абсолютно разнородных понятий помогло автору создать сильный комический эффект. Среди прочих тропов и фигур речи следует также выделить антитезу. Она является средством создания комического в 10,2% случаев. Помимо вышеуказанных изобразительно-выразительных средств созданию комического способствовали и многие другие, а именно: риторические вопросы, парцелляции, градации, повторы, ирония, гипербола, каламбур.

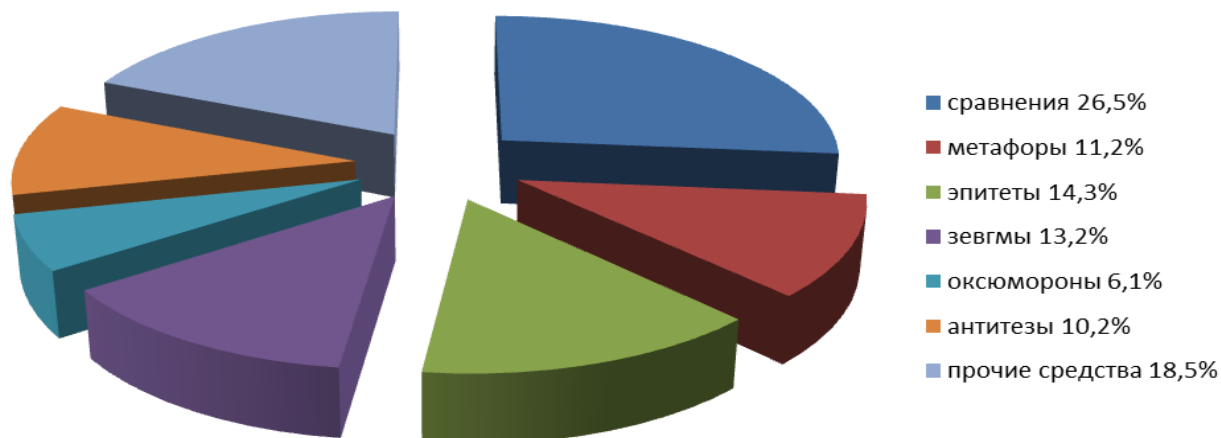


Рис. Языковые средства создания комического

Интересно, заметить, что синтаксические средства не являются самостоятельными способами создания комического ни в одном из случаев. Они лишь дополняют комические эффекты, созданные другими тропами.

Следует также отметить, что нередко комизм создается сразу несколькими способами. Об этом свидетельствуют многие примеры, проанализированные в данной статье. Изобразительно-выразительные средства как бы переплетаются между собой, усиливая друг друга и общий комический эффект.

Список литературы

1. Ruch W. Exhilaration and Humor / M. Lewis, J. M. Haviland (eds.) Handbook of Emotions / – N.Y., London. – 1993. – P. 605-615.
2. Wyer R.S., Collins J.E. A Theory of Humor Elicitation // Psychological Review October. – 1992. – Vol. 99. – N4. – P. 663-688.
3. Аристотель. Риторика. Поэтика. – М.: Лабиринт, 2000. – С. 53.
4. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – М., 1990. – 542 с.
5. Боров Ю. Комическое. – М.: Искусство, 1970. – 270 с.
6. Девкин В.Д. Занимательная лексикология. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 312 с.
7. Колина Е. Дневник новой русской. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.litres.ru/elena-kolina/dnevnik-novoy-russkoy/> (дата обращения: 19.05.2018).
8. Пропп В. Проблемы комизма и смеха. – М., 1999. – 288 с.
9. Сычев А.А. Природа смеха или Философия комического. Изд-во Мордовского ун-та, 2003 – С. 170.
10. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. – СПб.: Алетейя, 2000. – 309 с.

О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЙ «МЕНТАЛИТЕТ» И «МЕНТАЛЬНОСТЬ» В ЛИНГВОКОНЦЕПТОЛОГИИ

Бекмуратова А.К.

старший преподаватель кафедры русской филологии,
Джалалабадский государственный университет, Киргизия, г. Джалалабад

Максумова Ж.Ж.

старший преподаватель кафедры киргизского языка,
Ошский государственный университет, Киргизия, г. Ош

Козубаева А.К.

преподаватель кафедры методики преподавания английского языка,
Ошский государственный университет, Киргизия, г. Ош

В статье раскрывается лингвистическое содержание терминов «менталитет» и «ментальность», показываются их общие и отличительные свойства.

Ключевые слова: когнитивное языкознание, лингвоконцептология, этнический менталитет, ментальность, этническое сознание, концепт.

Появление термина «менталитет» связывают с именами Марка Блока и Люсьена Февра, основавших в 1929 году в Париже журнал «Анналы экономической и социальной истории». По мнению последователей данного направления, в человеческом сознании, в той или иной форме, находят свое преломление самые разные проявления бытия, закрепляясь в системе образов, представлений, символов. Именно поэтому изучение образа мыслей людей, способов и форм организации мышления, конкретных и образных картин мира, запечатленных в сознании, рассматривается как в целом, так и применительно к отдельным историческим феноменам [17, с. 51-58].

В российскую (советскую) науку «менталитет» попадает благодаря работам А. Я. Гуревича, Ю. Н. Афанасьева и Ю. Л. Бессмертного. Менталитет, по мнению данных исследователей, представляет собой тот уровень общественного сознания, на котором мысль не отделена от эмоций, от ментальных привычек и приемов сознания, – люди ими пользуются, обычно сами того не замечая, т.е. бессознательно.

Проблемой менталитета и ментальности занимались также П. С. Гуревич, А. П. Огурцов, П. К. Дашковский, В. П. Макаренко, М. Рожанский, И. К. Палтин, Г. Д. Грачев, В.А. Шкуратов, И.Г. Дубров, Ф.Х. Кессиди, Р. А. Додонов и др. [8, с. 38-43].

Какое же содержание на сегодняшний день ученые вкладывают в понятие «менталитет»?

В толковых словарях современного русского языка слово «менталитет» определяется как «мировосприятие, умонастроение» [12, с. 350], «образ, способ мышления и мировосприятия личности или социальной группы», «совокупность психических, интеллектуальных, идеологических, религиозных, эстетических и т. п. особенностей мышления народа, социальной группы или индивида, проявляющихся в культуре, языке, поведении» [11, с. 533]. Специалисты-психологи в области менталитета и ментальности подчеркивают: «отражая специфику психологической жизни людей, менталитет раскрывается через систему взглядов, оценок, нормы и умонастроений, основывающуюся на имеющихся в данном обществе знаниях

и верованиях и задающую вместе с доминирующими потребностями и архетипами коллективного бессознательного иерархию ценностей, а значит, и характерные для представителей данной общности убеждения, идеалы, склонности, интересы, социальные установки и т. п., отличающие указанную общность от других» [8, с. 20-29].

Существует узкое понимание менталитета как устойчивого склада ума [18, с. 7, 8, 21], как понятия, очень близкого к немецкому *Weltanschauung*-«мировидение» [17, с. 51, 58]. У каждого народа есть свой склад мышления, который и предопределяет картину мира [1, с. 21]. В узком смысле менталитет рассматривают также как совокупность мнений и представлений, свойственных той или иной группе [16, с. 8].

При широком понимании менталитет определяют как совокупность способов поведения и восприятия, как совокупность представлений, способов поведения и реакций [2, с. 58, 64]. Таким образом, в содержание понятия «менталитет» вводятся наряду со складом ума, манерой видения мира, иными словами, наряду со способом постижения мира, и результаты этого постижения – образы и представления, т. е. содержательная, результативная сторона восприятия мира, а также охватывается и поведенческая сторона человеческой деятельности: помимо ментальных процессов и их содержания в понятие «менталитет» включаются поступки.

При анализе содержания всех толкований менталитета более обоснованным и логичным представляется рассмотрение менталитета в узком плане – как способа восприятия мира, мировидения, обусловленного психическими характеристиками нации и социально-историческими условиями ее существования. Менталитет – это характер народа, о котором писал Вильгельм фон Гумбольдт [5, с. 370], находящий отражение не только в языке, но и в литературе, религии, во всех проявлениях духовной жизни нации. Характер нации отражается на характере языка таким образом, с точки зрения В. фон Гумбольдта, что язык представляет собой «объединенную духовную энергию народа», воплощая в себе своеобразие целого народа, язык выражает определенное видение мира, а не просто отпечаток идей народа [5, с. 348-349].

Глобальный процесс, связанный с формированием и истолкованием картины мира, является мировидением [15, с. 20]. Видение Мира – это и есть менталитет, в образах и представлениях, т. е. в картине мира, а также в поступках людей, в различных сферах культуры менталитет проявляется, о нем можно судить на основе их анализа, хотя, безусловно, разграничение менталитета и картины мира в ряде случаев носит механистический характер. Эти два явления взаимообусловлены и взаимозависимы, менталитет можно исследовать на основе характеристик картины мира, прежде всего по той ее части, которая имеет материальное воплощение.

Подводя некий итог различным взглядам на понятие менталитета, И. Т. Дубов выводит обобщенное определение, согласно которому менталитет – это «интегральная характеристика людей, живущих в конкретной культуре, которая позволяет описать своеобразие видения этими людьми окружающего мира и объяснить специфику их реагирования на него» [9, с. 20-29].

Анализ литературы по проблемам менталитета убеждает, что в определении и изучении менталитета не существует устоявшейся методологии. Многочисленные попытки ввести понятие "менталитет" в какие-то более или менее жесткие рамки так и не увенчались успехом: в одних случаях оно смыкается с распространенным, но роль же нечетким понятием "общественное сознание", а в других сводится к описанию простейших психических реакций. Некоторые исследователи

усматривают в этой размытости не только уязвимость, но и определенное преимущество -методологическую пластичность, которая открывает перед исследователем новые возможности [4, с. 25-53; 16, с. 158-166].

В традиционном значении «ментальность» синонимична «менталитету» (нем. *mentalitat*) и подразумевает (как правило, в социологических контекстах) тот или иной «склад ума», то есть устойчивые духовные ценности, глубинные аксиологические установки, навыки, автоматизмы, латентные привычки, долговременные стереотипы, рассматриваемые в определенных пространственно-временных границах, являющиеся основой поведения, образа жизни и осознанного восприятия тех или иных явлений действительности. Это особая "психологическая оснастка" (М. Блок), "символические парадигмы" (М. Элиаде), "господствующие метафоры" (П. Рикер), наконец, "архаические остатки" (З. Фрейд) или "архетипы" (К. Юнг). В своей сущности ментальность представляет собой исторически переработанные архетипические представления, через призму которых происходит восприятие основных аспектов реальности: пространства, времени, искусства, политики, экономики, культуры, цивилизации, религии. Рассмотрение ментальных особенностей сознания той или иной социальной группы позволяет проникнуть в "скрытый" слой общественного сознания, более объективно и глубоко передающий и воспроизводящий умонастроения эпохи, вскрыть глубоко укоренившийся и скрытый за идеологией срез реальности – образов, представлений, восприятий, который в большинстве случаев остается неизменным даже при смене одной идеологии другой. Это объясняется большей, по сравнению с идеологией, устойчивостью ментальных структур [18, с. 3].

Данное понимание проблемы близко классическим взглядам, выраженным А. Я. Гуревичем, который определял "ментальность" как "психический инструментарий", "духовную оснастку", "специфическую структуру сознания", "осознание людьми самих себя, природного и

социального окружения"; как не сформированные явно, не высказанные эксплицитно, не вполне осознанные в культуре умственные установки, общие ориентации и привычки сознания; как расхожую психологию и миропонимание, способ мировосприятия. По мнению А. Я. Гуревича, одной из характеристик ментальности является ее неосознанность или неполная осознанность, скрытый, невыговоренный пласт сознания [6, с. 195].

Наряду с такими названными основами ментальности, как традиции, культурные и социальные структуры, исследователи дополняют ее средой обитания человека и этноса. Как говорит И. К. Палтин, ментальность – это своеобразная память народа о прошлом, психическая детерминация поведения миллионов людей, верных своему исторически сложившемуся "коду" в любых обстоятельствах, не исключая катастрофических" [13, с. 29-33]. У Г. Д. Гачева термин "ментальность" заменен на "Космо-Психо-Логос", имея ввиду структуру национального целого, которое состоит из единства национальной природы, национального характера и склада мышления [3, с. 25-28].

Таким образом, ментальность – это некое свойство традиционного этнического сознания особым образом отражать (и выражать своим поведением) определенную этническую картину мира. Этническая картина мира, в свою очередь, – это представления человека о мире, сформировавшиеся на основании определенных культурно-ценностных доминант. Ментальность, таким образом, при всей социо-

генности ее происхождения, тесно связана с категорией этничности и является важнейшим компонентом этнического сознания.

Следует отметить, что в русских исследованиях в силу словообразовательных возможностей русского языка оказались представленными два терминологических наименования понятия – «менталитет» и «ментальность». В некоторых работах они используются недифференцированно, как абсолютные синонимы, взаимозаменяемые даже в рамках одной статьи или книги [7, с. 21-26; 503, с. 216-218; 6, с. 194-197]. Такой подход мы встречаем в материалах круглого стола, проведенного журналом «Вопросы философии» в 1993 году [3, с. 25-53]. В других работах отдается предпочтение тому или другому. Иногда отмечается, что нецелесообразно содержательно противопоставлять слова «менталитет» и «ментальность» [9, с. 20], иногда предпринимаются попытки их разграничить, закрепив, например, за ментальностью значение «языковой менталитет» [14, с. 5-28], но такой подход не является общепринятым и не отличается последовательностью. Таким образом, выбор термина «менталитет» или «ментальность» целиком определяется вкусами исследователя.

В нашей работе мы отдаем предпочтение термину «ментальность», взяв за основу определение В.В. Колесова, согласно которому ментальность «есть мировосприятие в категориях и формах родного языка, соединяющее интеллектуальные, волевые и духовные качества национального характера в типичных его свойствах и проявлениях» [10, с.11]. По мнению этого исследователя, языковая модель ментальности отражает основную установку философии, интуитивно осознавшей «словесное достоинство» в ментальности, основанной на логическом развертывании основных концептов народной культуры, которые заложены в генотипе и существуют на уровне подсознания [10, с.13-14]. Согласимся с мнением В. В. Колесова, что важны все подходы к изучению ментальности, но с выделением только языка как основного и главного элемента, способного выразить особенности народной ментальности.

Считаем, что четкое разграничение понятий «менталитет» и «ментальность» имеет важное значение как для теории, так и практики лингвистического антропологизма.

Список литературы

1. Гадомский, А. К. О лакунах в системе лингвистической науки: проблема взаимодействия языка и религии [Текст] / А.К.Гадомский // Культура народов Причерноморья. – 2004. – Т.1. – № 49. – С. 164-167.
2. Гаспаров, Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового образа существования [Текст] / Б.М. Гаспаров. – М.: Новое лит.обозрение, 1996. – 352 с.
3. Гачев, Г.Д. Национальные образы мира [Текст] / Г.Д.Гачев. – М.: Наука, 1988. – 445 с.
4. Гачев, Г.Д. Ментальность или национальный космопсихологос [Текст] / Г.Д. Гачев // Вопр. философии. – 1994. – № 1. – С. 25-29.
5. Гумбольдт, В. Язык и философия культуры [Текст] / В.Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. – 451 с.
6. Гуревич, А.Я. Исторический синтез в школе "Анналов" [Текст] /А.Я.Гуревич. – М.: Индрик, 1993. – 328 с.
7. Дамбуева, П.П. Этнокультурная концептология и современные направления лингвистики [Текст] /П.П.Дамбуева. – Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2008. – Ч.2. – 244 с.
8. Дрофа, Л.И. Ключевые понятия когнитивной лингвистики [Текст] / Л.И. Дрофа. – Ош: Б.и., 2009. – 98 с.
9. Дубов, И.Г. Феномен менталитета: психологический анализ [Текст] / И.Г.Дубов // Вопр. психологии. – 1993. – № 4. – С. 20-29.

10. Колесов, В.В. Ментальные характеристики русского слова в языке и философской интуиции [Текст] / В.В.Колесов. – М.: Наука, 1995. – 136 с.
11. Кузнецов, С.А. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / С.А. Кузнецов. – М.: Изд. Норинт, 2002. – 533 с.
12. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст]: практ. справ. / С.И.Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Изд-во "Рус. яз.", 2001. – 568 с.
13. Палтин, И.К. Национальный менталитет и история России [Текст] / И.К.Палтин // Вопр. философии. – 1994. – № 1. – С. 29-33.
14. Петраков, А.А. Менталитет: благо или наказание? [Текст] / А.А. Петраков, А.А. Разин // Менталитет: широкий и узкий план рассмотрения. – Ижевск, 1994. – С.5-20.
15. Постовалова, В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека [Текст] / В.И. Постовалова // Человеческий фактор в языке: язык и картина мира. – М., 1988. – С.8-69.
16. Пушкарев, Л.Н. Классификация русских письменных источников по отечественной истории [Текст] / Л.Н.Пушкарев. – М.: Наука, 1996. – 282 с.
17. Ревель, Ж. История ментальностей: опыт обзора [Текст] / Ж.Ревель // Споры о главном: дискуссии о настоящем и будущем исторической науки вокруг фр. шк. «Анналов». – М., 1993. – С.51-58.
18. Фесенко, Т.А. Этноментальный мир человека: опыт концептуального моделирования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Т.А.Фесенко. – М., 1999. – 46 с.

ТРЕБОВАНИЯ К ТЕСТАМ, ИСПОЛЬЗУЕМЫМ В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МОРСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Бунькина Л.Н.

доцент кафедры иностранных языков,
Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет,
Россия, г. Владивосток

В статье рассматриваются основные характеристики тестов, этапы разработки тестов, виды тестовых заданий, роль тестирования в проверке освоенных профессиональных компетенций.

Ключевые слова: лингвистическая компетенция, валидность, надежность, практичность, тестовое задание, профессиональная терминология.

Конечная цель изучения иностранного языка – это необходимый специалисту высокий уровень иноязычной компетенции. Формирование иноязычной профессиональной компетенции в процессе обучения, помогает будущему специалисту решать как повседневные задачи в деятельности экипажа, так и задачи, требующие выбора оптимальных решений в экстремальных ситуациях. Изменение образовательной парадигмы привело к необходимости уделять пристальное внимание проблемам организации самостоятельной работы студентов. В этой связи обращение к тестированию как одной из форм организации самостоятельной работы студентов, с одной стороны, и возможности проверки освоенных профессиональных компетенций, с другой – способствует повышению качества подготовки выпускников вуза. Необходимо отметить, что тестирование является одной из наиболее востребованных форм проверки профессиональной компетентности специалиста, работающего в судовой компании.

Поиски эффективных форм тестирования относительно качества подготовки студентов обусловили разработку множественных видов тестовых заданий. В системе тестовых заданий, измеряющих лингвистическую компетенцию студентов, используются языковые тесты. С помощью языковых тестов проверяется владение системой изучаемого языка на различных уровнях (фонетика, лексика, грамматика,

стилистика) и умение пользоваться этой системой в речевой практике. Языковые тесты обычно подразделяются на тесты общих умений, тесты способностей, тесты учебных достижений, диагностические тесты. Задания в языковом тесте могут быть лексическими, фонетическими, грамматическими. Разработка такого рода тестовых заданий требует знания технологии и принципов их создания.

Что же представляет собой тест? Одно из наиболее полных его определений предлагает Т.М. Балыхина «Тест – система заданий стандартной формы, выполнение которых проходит в равных для всех испытуемых условиях, поддается количественному учету (оценке), позволяет установить уровень сформированности знаний, навыков, умений тестируемого» [1, с. 44].

Основными характеристиками теста являются валидность (validity – действительность, адекватность, пригодность, обоснованность), надёжность и практичность. Комплексная характеристика теста, отражающая обоснованность, значимость его результатов, адекватность теста целям измерения (т.е. тест дает ответ на вопрос: измеряют ли задания то, что хотели измерить их составители). Надежность (reliability) – характеристика качества тестов, отражающая точность педагогических измерений, степень постоянства, стабильности, устойчивости результатов тестирования. Надежным считается тест, который дает постоянные результаты при повторных предъявлениях. Надежность может определяться по совпадению двух половин теста (четных и нечетных заданий); вычисляться как коэффициент корреляции между результатами по четным и нечетным заданиям для каждого испытуемого и практичностью. Практичность – одна из характеристик качества теста, заключается в доступности инструкций и содержания заданий теста для понимания тестируемого, а также в сравнительной простоте, как организации тестирования, так и проверки, подсчета результатов, подведения итогов [1, с. 34].

Разработка любого теста включает в себя три этапа: подготовительный, основной и заключительный. На подготовительном этапе следует начинать работу с выделения целей и объектов тестирования. Необходимо точно сформулировать определения умений и навыков, подлежащих измерению, однако следует помнить, что измерять нужно «только то, чему мы учим, и в том же количестве» [3, с. 57].

Далее выбирают форму теста. Выбор формы теста зависит от целей и объектов тестирования, вида осуществляемого контроля и других факторов. Немаловажен и отбор материала для тестирования. Материал, который будет содержать тестовые задания (тексты, аудиозаписи, видеозаписи, бланки, деловые письма, технические инструкции и т.п.) должен соответствовать содержанию обучения. Материал должен быть соответствующего уровня трудности, аутентичным, понятным, и представлять интерес для тестируемых [4, с. 15].

Основной этап – составление тестовых заданий. При составлении заданий следует учитывать:

- не содержит ли задание более одного верного ответа,
- могут ли тестируемые прийти к правильному ответу, не обладая теми умениями и навыками, которые проверяются в тесте,
- достаточно ли отведено времени на выполнение заданий,
- тестовые задания не должны быть двусмысленными, запутанными или хотя бы частично совпадать.

Инструкции к заданиям должны быть краткими и достаточными для понимания, ясными и простыми, предельно четкими. Они должны быть доступными даже для самого слабого студента, поэтому лучше сопровождать их примерами.

Краткость заданий обеспечивается тщательным подбором слов и символов, позволяющих с помощью минимума средств добиться ясности смысла содержания задания. Исключаются повторы, малопонятные, редко употребляемые, а также неизвестные символы, иностранные слова, затрудняющие восприятие смысла.

Немаловажно распределение заданий в тесте относительно друг друга. Если тест содержит задания разной степени трудности, то их следует располагать в порядке возрастания сложности. После того, как тест составлен, рассматривается вопрос его оценки. Это может быть объективный тест (objective test), т. е. тест, выполнение которого требует выбора ответа посредством отметки «галочкой» или «кружочком» нужной буквы или цифры, под которой закодирован ответ. При такой оценке результатов, исключается влияние проверяющего. Субъективный тест содержит иные критерии оценивания заданий, по которым можно судить об успешности их выполнения.

Заключительный этап включает организацию опытной проверки заданий с последующим статистическим анализом результатов тестирования. Статистический анализ устанавливает, какие тестовые задания необходимо изменить или исключить из теста. На основе проделанного анализа из общей совокупности заданий отбираются лишь прошедшие проверку по всем критериям, из которых и составляется конечный вариант теста.

Задания в языковом тесте могут быть фонетическими, лексическими, грамматическими. Перейдем к рассмотрению тестов множественного выбора (Multiple-ChoiceType). При обучении лексике они могут применяться как для проверки усвоения данного лексического материала, так и для того, чтобы обеспечить это усвоение.

Большинство приводимых ниже тестовых заданий было создано для проверки усвоения специальной морской терминологии.

Перевод – наиболее простой вид тестового задания [2, с. 11].

Выберите правильный перевод:

Length overall

- a. ширина
- b. высота борта
- c. длина наибольшая

Дефиниции.

Укажите термин, дефиниция которого приведена ниже:

The rearmost part of a ship is _.

- a. bottom
- b. stern
- c. superstructure

Синонимы.

Подберите синоним к слову machine

- a. engineer
- b. engine
- c. engineering

Логический ряд.

Укажите, какое слово не соответствует логическому ряду.

- a. examining
- b. checking
- c. sailing

Принцип противоположности.

Укажите верный вариант:

A propeller shaft is_.

- a. at the stern
- b. at the bow

Принцип однородности. Подбираются такие ответы, которые относятся к одному роду, виду, или отображают основные стороны, грани явления.

Выберите соответствующий вариант:

My brother works at the shipyard. He is a _.

- a. dancer
- b. singer
- c. hull engineer

Лексико грамматическое тестовое задание.

Выберите правильный вариант:

_ you brought a midship section drawing?

- a. Did
- b. Have
- c. Do

Мы полагаем, что методика составления теста не представляет особых трудностей для преподавателя. Кафедра иностранных языков Дальневосточного государственного технического рыбохозяйственного университета составила сборник тестов Test Your Professional Competency, в который вошли материалы, предназначенные для студентов конвенционных специальностей и направлений подготовки. В сборник вошли тесты текущего и отсроченного контроля для компьютерного тестирования. В каждом разделе предусмотрен подраздел, предназначенный для специалистов определенного профиля (судоводители, судомеханики, электромеханики), куда вошли тесты, содержащие профессиональную терминологию соответствующего подязыка. При правильной организации работы тесты позволяют провести фронтальную проверку за короткий период. Кроме того, выполнение теста может способствовать произвольному запоминанию лексики и повышает мотивацию студентов [5, с. 23]. Периодический контроль уровня знаний, умений и навыков студентов относительно текущего и ранее пройденного материала, стимулирует учащихся к повышению степени усвоения знаний по всему курсу изучаемой дисциплины.

Список литературы

1. Балыхина, Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии [Текст] / Т.М. Балыхина. – М.: Изд. РУДН, 2000. – 160 с.
2. Бородина, Н.В. Test Your Professional Competency / Н.В. Бородина, Л.Н. Бунькина, Л.И. Востолапова, М.О. Пестова, Т.Н. Цветкова. – Владивосток: Дальрыбвтуз, 2017. – 226с.
3. Basanta, P.C. Coming to Grips with Progress Testing. Some Guidelines for its Design//Forum. 1995. – 55 p.
4. Carroll, B. and Hall, P. Make Your Own Language Tests: A Practical Guide to Writing Language Performing Tests. Oxford: Pergamon, 1985. – 18 p.
5. Madsen, H. Techniques in Testing. New York and Oxford: Oxford University Press, 1983. – 212 p.

ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ РЕАЛИИ КАК ОБЪЕКТЫ ПЕРЕВОДА НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЖЕФФРИ АРЧЕРА «ПЕРВЫЙ СРЕДИ РАВНЫХ»

Дехнич О.В.

доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации,
кандидат филологических наук, Институт межкультурной коммуникации и
международных отношений, Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, Россия, г. Белгород

Гармашев М.А.

магистрант третьего курса института межкультурной коммуникации и
международных отношений, Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, Россия, г. Белгород

В статье раскрываются некоторые определения реалий. Проводится анализ классификации реалий, выявляются, особенности перевода общественно-политических и культурно-исторических реалий. Приводятся примеры и варианты перевода реалий на примере произведения Джеффри Арчера «Первый среди равных».

Ключевые слова: реалии, безэквивалентная лексика, перевод, языковые единицы, литературный язык.

В зарубежной и отечественной филологии на протяжении последних лет прослеживается тенденция увеличения активности изучения культур народа, выраженных в языке и литературном творчестве. Ученые, занимающиеся данными исследованиями, все больше возвращаются к письменному анализу и исследованию сложившегося общественно-политического и культурно-исторического наследия народа, потому как оно и в настоящее время остается важной сферой функционирования языка и не теряет актуальности в изучении. Литературный язык – это очень важная составляющая национального языка. Многие иностранные литературные произведения, насыщенные культурными и политическими реалиями, занимают в современной зарубежной литературе особую роль, ввиду того, что они насыщены реалиями-историзмами – языковыми единицами, которые отсылают ко времени конкретной эпохи в связи с их присутствием в конкретных реалиях и явлениях. В данной статье проводится изучение подходов к понятию «реалия», а также осуществляется анализ политических и культурно-исторических реалий в произведении английского писателя и политика Джеффри Арчера «Первый среди равных» (Jeffrey Howard Archer «First Among Equals») (1984).

Понятие «реалия» входит в состав безэквивалентной лексики как один из её разрядов. Реалии (экзотизмы) – слова и словосочетания, называющие объекты, характерные для жизни, быта, культуры и исторического развития одного народа и чужды для другого, будучи носителями, национально-исторического колорита [9, с. 108.]. Иную трактовку определения «реалии» приводит Н.Г. Комлев, где он определяет их как «этнические или национальные особенности, получившие отражение в данном языке, но не переводимые на другие (или переводимые только описательно)» [5, с. 57].

Термин «реалия» обычно употребляется расширенно для обозначения всех слов, употребляемых конкретной исторически сложившейся этнической группой,

общностью, независимо от того, какая национальная действительность и в каком языке ими представлена.

В современной науке уже сложились многочисленные классификации слов-реалий. В данной статье взята за основу тематическая классификация слов-реалий В.С.Виноградова. Он подразделяет реалии на следующие классы:

- Бытовые реалии (жилище, одежда, пища, виды труда, денежные знаки, музыкальные инструменты, народные праздники); кимоно (Япония), лапти (Россия); изба (Россия), сауна (Финляндия); аршин (Россия), рубль (Россия) скальд (Исландия);
- Этнографические и мифологические реалии; Дед Мороз (Россия), тролль (Скандинавия), пагода (буддизм), мечеть (мусульманство);
- Реалии природного мира (животные, растения, ландшафт); фиорд (Норвегия), прерия (Латинская Америка), саванна (Африка); эндемики: секвойя, баобаб, кенгуру;
- Реалии государственного строя и общественной жизни (актуальные и исторические); виги и тори (Англия), большевики (Россия);
- Ономастические реалии -антропонимы (имена, фамилии известных личностей, требующие комментариев), топонимы, имена литературных героев других произведений, названия музеев;
- Ассоциативные реалии – вегетативные символы, анималистические символы, цветовая символика, фольклорные, исторические и литературно-книжные аллюзии, языковые аллюзии [3, с. 51].

Страноведческий культурный компонент присущ, прежде всего, вышеназванной «безэквивалентной лексике», которая выявляется при сопоставлении языков, обслуживающих различные культуры. Г.Д. Томахин определяет безэквивалентную лексику как лексические единицы, не имеющие словарных эквивалентов в одном из сопоставляемых языков или в силу отсутствия в общественной практике его носителей соответствующих реалий, или из-за отсутствия в нем лексических единиц, обозначающих соответствующие понятия [7, с. 14]. Следовательно, к первой группе можно отнести «личные имена, географические наименования, названия учреждений, организаций, газет, а также имена нарицательные типа русских "совхоз", "субботник", "стахановец"; ко второй группе относятся такие слова русского языка, как "погорелец", "сутки", которые в английском языке не имеют соответствующих лексических единиц, обозначающие данные понятия» [8; с. 84].

«First Among Equals» (Первый среди равных) – политический роман 1984 года британского автора Джеффри Арчера (Jeffrey Howard Archer), который повествует о развитии карьеры четырех вымышленных британских политиков – Саймона Керслека (Simon Kerslake), депутата от Coventry Central (город Ковентри) и позднее Pucklebridge, Чарльза Сеймура (Charles Seymour), депутата от Sussex Downs (Суссекс – историческое графство Юго-Восточной Англии), Раймонда Гулда (Raymond Gould), депутата из города Лидса (Leeds) и Эндрю Фрейзера (Andrew Fraser), депутата парламента из города Эдинбурга Карлтон) за период с 1964 по 1991 год, в котором каждый из перечисленных персон претендовал на пост премьер-министра Великобритании. Некоторые ситуации в романе взяты из ранней политической карьеры автора в Британской палате общин. Вымышленные персонажи в произведении взаимодействуют с историческими политическими деятелями из Великобритании и других стран, включая Уинстона Черчилля, Алека Дугласа-Хоума, Гарольда

Уилсона, Эдварда Хита, Маргарет Тэтчер, Дугласа Херда, полковника Гадаффи, Гэри Харта, королеву Елизавету II и других.

Само название первой части произведения – «PART ONE. The Backbenchers 1964-1966» содержит культурно-историческую реалию. Дословный перевод термина «the backbenchers» означает «заднескамеечники», описательный перевод – «сидящие на скамьях запасных», но в данном контексте произведения – это депутаты или члены Палаты Лордов, которые пока не являются ни правительственными министрами, ни оппозиционными представителями властных членов правительства. Более точное определение содержит Оксфордский английский словарь – «a member of the UK parliament who does not have any official position in the government or in one of the opposing parties» [6, с. 95] – член парламента Великобритании, который не имеет никакой официальной должности в правительстве или в одной из оппозиционных партий. Большой англо-русский и русско-английский словарь дает следующее определение – «рядовой член парламента, "заднескамеечники" (backbenchers) рядовые члены парламента (Великобритания)» [4, с. 91]. Определение трактуется так, потому что в Палате Лордов указанные лица занимают ряды скамеек за спинами своих сторон, которые в свою очередь не являются членами «теневых кабинетов», либо оппозиции [1, с. 73]. В рамках произведения реалия «the backbenchers» употребляется в контексте начала политической карьеры для героев произведения. Структурно реалия состоит из двух корней «Back» – задний, спина, что навело бы переводчика на мысль об «отдаленности» этой категории граждан от основного правящего состава правительства, а слово «bench» – скамья указывало бы на их «политическое положение» в Палате Лордов, поэтому данную реалию можно отнести к безэквивалентной лексике, так как в России она не встречается в употреблении. В русском языке нет термина для обозначения, молодого (начинающего) члена парламента.

В произведении встречаются культурно-исторические реалии, в виде употребления названий достопримечательностей, исторических мест, культурных событий, культурно-исторических и политических личностей, например, знаменитая достопримечательность Лондона – «Big Ben» («A few minutes after Big Ben had struck 6 A.M., the morning papers...») [2, с. 18] – Биг Бен, описание Sussex Downs (Суссекс – историческое графство Юго-Восточной Англии), Уинстон Черчилль – политик, чьим хобби было рисование, Гарольд Уилсон, Эдвард Хит, Маргарет Тэтчер, королева Елизавета II.

Реалии, в произведении очень разнообразны и в то же время являются неотъемлемой частью Великобритании и ее граждан. В тексте новеллы автором отмечаются исторические места и памятники культуры, например, театр Ковент-Гарден, которые являются либо местами, важными для сюжета, либо являются отправной точкой для дальнейших действий главных героев (Sussex Downs). Автором описывается реалия жизни рядового лондонского жителя, который, например, проводит время за чтением прессы за чашкой чая или на ланче (twelve o'clock tea, lunch).

Таким образом, в произведении Джеффри Арчера «Первый среди равных» присутствуют сразу несколько видов реалий в соответствии с приведенной в статье классификацией В.С.Виноградова – бытовые (ланч (lunch), замки (castles) и графства (county), газеты бульварной прессы (news papers) и др.), этнографические и культурно-исторические (Биг Бен (Big Ben), Уинстон Черчилль (Winston Churchill), Суссекс (Sussex Downs), Королевский театр Ковент-Гарден (Covent Garden) и др.), реалии государственного строя (политические) – (Палата Лордов (House of Lords),

Королева Великобритании (Queen of Great Britain), теневой министр (shadow minister), премьер-министр, (prime minister), заднескамеечники (backbenchers) и др). В то же время следует отметить, что некоторые реалии произведения могут относиться сразу к нескольким видам реалий, например, заднескамеечники (backbenchers), Уинстон Черчилль (Winston Churchill), Елизавета II (Elizabeth II) и т.п. – они будут являться как культурно-историческими, так и политическими реалиями, так как, например, Уинстон Черчилль внес ощутимый вклад в культуру Великобритании как личность – нарисованные им картины, манера общения, стиль. Понимание данных реалий в рамках политического романа способствует более полному и точному переводу произведения.

Список литературы

1. Аникин, А.В. Англо-русский экономический словарь. – Москва. Русский язык: 1977. – 728 с.
2. Арчер Джеффри. Первый среди равных». – Пресса Святого Мартина: 2004. – 496 с. / Archer Jeffrey. The first among equals. – St. Martin's Press: 2004, – 496 p.
3. Виноградов, В. В. Избранные труды. О языке художественной прозы / В.В. Виноградов. – Москва: СИНТЕГ, 1980. – 360 с.
4. Кимчук, К.В. Большой англо-русский и русско-английский словарь: Свыше 100 000 терминов, сочетаний, эквивалентов и значений. С транскрипцией / К.В. Кимчук. – М.: Живой язык, 2013. – 512 с.
5. Комлев, Н.Г. Словарь иностранных слов. / Комлев, Н.Г. – Москва: Эксмо-Пресс; 2006, – 672 с.
6. Соанес С., Стивенсон А. Оксфордский словарь английского языка, пересмотренное издание, – Оксфорд, издательство Оксфордского университета, 2005. – 618 с /C. Soanes and A. Stevenson. Oxford Dictionary of English, Revised Edition, Oxford University Press, 2005. – 618 с.
7. Томахин, Г.Д. Реалии в культуре и языке / Г.Д. Томахин / Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – 239 с.
8. Томахин, Г.Д. Лингвострановедческий словарь. Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии : учеб. пособие / Г.Д. Томахин. – М. : Академия, 2003. – 210 с.
9. Фатихов, Д.Ф. Лингвострановедение, страноведение и иноязычная культура : учеб. пособие / Д.Ф. Фатихов. – Академия, 2004. – 180 с.
10. Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам : учеб. пособие / В.П. Фурманова. – М. : Академия, 2000. – 250 с.

АНТИНОМИЯ «СИСТЕМНОСТЬ-АСИСТЕМНОСТЬ» В ЯЗЫКЕ И ЯЗЫКОЗНАНИИ

Зулпукарова А.К.

преподаватель кафедры американистики и переводоведения,
Ошский государственный университет, Киргизия, г. Ош

Тажиббаева Ж.Ж.

преподаватель кафедры киргизского языкознания,
Ошский государственный университет, Киргизия, г. Ош

В статье выявляется и описывается сущность принципа системности и асистемности языковых единиц. В качестве материала приводятся и обсуждаются факты языков различного строя.

Ключевые слова: системность и асистемность, симметрия и асимметрия, парадигма склонения, парадигма спряжения, лично-прономинальное поле.

Рассматриваемая антиномия имеет два аспекта. Первый аспект носит объективно-предметный характер. Сами языковые факты выступают как двусторонняя сущность. Системно и одновременно асистемно устроен сам языковой материал. Русские грамматисты часто пишут о системе склонения в языке, имея в виду изменение имени по формам падежей в русском языке. Системность склонения в нем весьма условна, так как в этом языке нет ни одного именного слова, которое бы имело шесть разных словоформ в единственном или множественном числе. Противопоставление предложного и непредложных падежей выходит за рамки понимания падежей равноправными и однопорядковыми единицами словоизменения. В языке есть оппозиция существительных, склоняющихся только по парадигме единственного числа и только по парадигме множественного числа, которая тоже разрушает целостность системы склонения в языке. Наличие несклоняемых существительных и прилагательных подтверждает асистемный характер шестичленной парадигмы падежей. Некоторые именные лексемы не заполняют отдельные клетки падежного столбика: у возвратного местоимения пустует ячейка именительного падежа, у существительного *зги* – ячейки всех падежей, кроме родительного. Данный факт подтверждает справедливость замечания Г.П. Мельникова: «в языковых структурах постоянно обнаруживаются различные асимметричности и «пустые клетки», в той или иной степени обусловленные субстантивными особенностями языка» [5, с. 34].

Иногда ячейки столбика предполагают вставку в них не ожидаемых, а совершенно иных корней и основ. Например, в парадигме склонения ЛМ 1-го лица ед.ч. основы косвенных падежей *мен'-/мн'-/мн-* в именительном падеже заменяются корнем *йа* (я), в подпарадигме родительного падежа мн.ч. словоформы *людей* и *годов* заменяются словоформами *человек* и *лет* (*пять человек* – **пять людей*, *пять лет* – **пять годов*). Словоформа *мне* в шестом падеже увеличивает звуковой объем контекста-предлога: *обо мне* – **о мне*. Все это свидетельствует о том, что в русском именном склонении системность и асистемность действуют одновременно, в неразрывном единстве, поддерживая и дополняя друг друга как две стороны одной сущности.

Русская грамматика допускает классификацию русских имен по количеству словоформ в парадигме склонения в единственном или множественном числе:

- 1) одноформенные имена: *коми, США*;
- 2) двухформенные имена: *сто – ста, сорок – сорока*;
- 3) трехформенные имена: *пять – пяти – пятью, столовая – столовой – столовую*;
- 4) четырехформенные имена: *Россия – России – Россию – Россией; четыре – четырех – четверем – четверья; я – меня – мне – мной; мы – нас – нам – нами*;
- 5) пятиформенные имена: *Нева – Невы – Неву – Неве – Невой; город – города – городу – городе – городам* (ед.ч) и т.д.

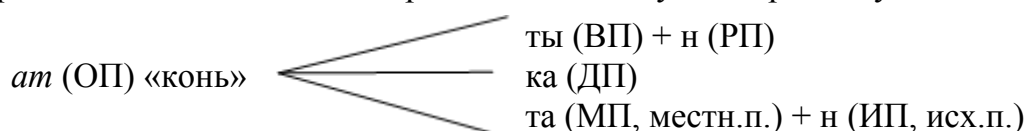
Следует отметить, что применительно к этому случаю лингвисты считают возможным говорить об однопадежных, двупадежных и других разрядах именных частей речи. По этому поводу писал Р. О. Якобсон: «Ни одна парадигма не различает всех шести первичных падежей. Из этого числа в основных типах русского склонения насчитывается от пяти до трех отдельных падежных форм, а в одной из парадигм количественных числительных – всего лишь две формы» [6, с. 183]. В последнем случае он имеет в виду числительные второй группы в нашем списке и вообще не принимает во внимание несклоняемые имена.

Таким образом, формообразующий потенциал имени не учитывается при определении числа падежей и типов склонения. Мы здесь обнаруживаем полное несоответствие между формой и содержанием, между числом флексий и числом падежей. Поэтому говорить о падежной флексии не приходится. Флексия полисемантическая, совмещает в себе семы рода, числа, падежа, субстантивности или адъективности одновременно. Она, собственно, не падежная, хотя принято говорить о падежном окончании.

Точно так же говорить о системе падежей в английском языке очень затруднительно. Номинатив и генитив в этом языке неравнозначны и неравноправны. Первое имеет необозримую сферу употребления, второе – ограниченную. Это неравноправная оппозиция. Генитивные формы можно было бы описать и адекватно охарактеризовать без падежной терминологии. В английском склонении нет симметрии как таковой. Применительно к этому случаю не можем употреблять термины «система» и «парадигма».

Термины система и парадигма, как известно, обозначают близкие лингвистические понятия. Свойства определяемых ими языковых фактов проникают друг в друга, часто идентифицируются и не могут описываться друг без друга. В лингвистическом энциклопедическом словаре читаем: языковая система – это «совокупность лингвистических классов – парадигм», парадигма – это «совокупность языковых единиц, связанных парадигматическими отношениями» [1, с. 366]. Объекты обеих понятий могут быть определены общей дефиницией как множество языковых единиц, обладающих общими и специфическими свойствами.

Симметрию мы не замечаем и в кыргызском склонении. И в этом языке различают шесть падежей. Потому что в языке-эталоне, точнее – в академической морфологии русского языка, разграничивается столько падежных форм. Падежи в кыргызском языке принципиально асистемны, неоднородны и неравновесны. В нем различаем основной (ОП) и косвенные (КП) падежи по русской модели. Любое имя в форме основы – один падеж, основной падеж. К ней присоединяются объектные аффиксы, образуя КП. КП – это дериваты ОП, это производные формы. О каком равноправии падежей может идти речь в данном случае? Ср. схему:



Здесь дано шесть падежных форм. ОП – основа, он противопоставлен КП. Последние тоже неоднородны: РП образован от основы ВП, ИП – от основы МП. Формант *-н* образует РП и ИП от основ ВП и МП во всех других случаях. От основы ВП образуется и другой РП (*ат-ты-кы* «то, что принадлежит коню; конный») путем присоединения к ней аффикса *-кы*, от основы МП – МП второй в результате прибавления аффикса *-гы* (*ат-та-гы* «у коня; то, что есть у коня» [3, с. 201-233]. Иначе говоря, в кыргызском языке различаются основы, образующие первичные падежи, и основы (т.е. первичные падежи), образующие вторичные падежи.

По отношению к спряжению кыргызские падежи тоже неоднородны. С этой точки зрения можем разделить падежи на три группы:

1. Неспрягаемые падежи. К ним относятся ВП, ДП, РП.
2. Падежи, спрягаемые по формам лично-предикативного словоизменения, – МП, ИП, РПШ, РПШШ и др.

1) *иштемин* «я на работе», *иштесиң* «ты на работе» и др. (МП + личные аффиксы);

2) *шаарданмын* «я из города», *шаардансың* «ты из города» (ИП + личные аффиксы);

3) *силердикимин* «я ваш, принадлежу вам, вашей команде», *биздикисиң* «ты наш, принадлежишь нам, нашей команде»;

4) *балалуумун* «я с ребенком, имею ребенка», *балалуусуң* «ты с ребенком, имеешь детей/ребенка» и т.д.

3. Основной падеж, спрягаемый по формам лично-предикативного и лично-посессивного словоизменения:

1) *баламын* «я (еще) ребенок», *баласың* «ты ребенок» ...

2) *балам* «мой ребенок», *балаң* «твой ребенок» и др.; словоформы последнего пункта служат основами для лично-притяжательного склонения: *баламы* «моего ребенка» (ВП), *баламын* «у моего ребенка» (РП), *балама* «моему ребенку», *баламан* «от моего ребенка» (ИП) и т.д. Все это говорит о том, что кыргызское склонение тесно связано с лично-местоименной парадигмой.

А в русском склонении все падежные словоформы равноправны, меняют только флексии и допускают чередование. В нем один падеж не может открывать позицию для образования другого падежа. Системность – асистемность склонения в двух языках действует совершенно по-разному.

Спряжение связано со сферой лично-прономинального поля. Личные окончания во многих языках имеют местоименное происхождение.

Спряжение в любом языке системно и асистемно одновременно. Если в русском языке у глагола *говорить* заполнены все шесть «ячеек» спряжения (*говорю, говоришь...*), то глагол *говорится* занимает только одну – третью, не может заполнить прочие клетки спряжения. Точно так же все безличные глаголы обладают дефектным спряжением. Некоторые глаголы имеют ассиметричное спряжение по «логике вещей». Например, глагол *течь* в значениях «литься непрерывной струей, потоком; струиться; двигаться, перемещаться (о газе, паре, электрическом токе и т.п.); сыпаться, падать струйками (о сыпучих веществах); плавно и непрерывно звучать (о размеренной, неторопливой речи; двигаться плавно, неторопливо (об облаках, небесных светилах); перемещать свои воды в каком-либо направлении (о реке, ручье и т.п.); идти, двигаться сплошным, непрерывным потоком...» способен открывать позицию только для 3 лица ед. и мн. ч. и не может иметь формы типа **теку, *течешь*, если не иметь в виду случаи олицетворения (в баснях, сказках и т.д.).

В кыргызском языке спрягаются все имена и глаголы, даже некоторые наречия. Но не все виды спряжения в этом языке системны: не все имена, глаголы и наречия спрягаются, не все спрягаемые слова имеют полную парадигму. Отраженные в учебной и научной литературе стандарты не всегда подтверждаются фактами или же в силу своей односторонности встречают упорное сопротивление со стороны лингвистического материала. Системность-асистемность языкового знака в кыргызском спряжении проявляется многообразно и поэтому заслуживает того, чтобы кратко рассмотреть эту проблему отдельно.

Сразу отметим, что вышеизложенное понимание системности и асистемности языковых знаков отличается от положений теории системности и асистемности, предложенной М. М. Маковским, который выделил и описал «полярные свойства» этих двух сторон языковых фактов:

1. Избирательность, селективность элементов языка – их отсутствие, произвольность и случайность.

2. Упорядоченность, стройность системы – способность к разрушению, ломке, перестройке всех звеньев системы.

3. Непрерывность языковых элементов и систем – их дискретность, автономность.

4. Социальность языковых систем и элементов – их индивидуальный характер.

5. Независимость отдельных элементов от системы – устойчивость системы и ее независимость от изменений элементов.

6. Полнота охвата элементов языка – неполнота, «чередование определенных процессов».

7. Изменчивость языковой системы – устойчивость составляющих ее элементов.

8. Изменчивость отдельных элементов системы – устойчивость системы относительно изменчивости элементов.

9. Постоянство одного уровня – изменчивость другого уровня под воздействием первого [4, с. 10-11; 2, с. 85-91].

На основе этих противопоставлений М. М. Маковский описывает асистемные факты в лексико-семантической системе европейских и восточных языков в трех аспектах – во-первых, в аспекте проникновения в языки произвольных лексем и значений, возникших в связи с ошибками при переписке рукописей; во-вторых, в плане образования асистемных явлений, возникающих под воздействием индивидуальных (идиолектных) факторов развития языка и, в-третьих, в аспекте изменений в языковой системе под влиянием литературного стандарта, социальных, территориальных и профессиональных диалектов и в этих подъязыках под влиянием общей системы.

Мы рассматриваем системность-асистемность языковых фактов не в плане динамики, возникновения, развития и исчезновения, а в плане статики, существования, наличия или отсутствия, полноты или неполноты, симметрии и асимметрии, стандартности и нестандартности, инвариантности и вариантности. Мы пишем о системности-асистемности в устройстве языковых знаков.

Список литературы

1. Большой энциклопедический словарь: языкознание / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: БРЭ, 2000. – 685 с.
2. Зулпукарова, А.К. Системность и асистемность в лично-прономинальной парадигме языка. – Ош, 2018. – 200 с.
3. Зулпукаров, К.З. Падежная грамматика: теория и прагматика. – СПб.; Ош: Б.и., 1994. – 317 с.
4. Маковский, М.М. Системность и асистемность в языке: опыт исследования антиномии в лексике и семантике. – Изд. 3-е. – М.: Либроком, 2014. – 216 с.
5. Мельников Г.П. Язык как система и языковые универсалии // Языковые универсалии и лингвистическая типология. – М.: Наука, 1969. – С. 34-35.
6. Якобсон, Р.О. Типологические исследования и их вклад в сравнительно-историческое языкознание // Новое в лингвистике. Том III. – М.: Прогресс, 1963. – С. 89-112.

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ильина О.Н.

учитель английского языка, МБОУ «СОШ №4» Россия, г. Белгород

Жильцова И.В.

учитель английского языка, МБОУ «СОШ №4» Россия, г. Белгород

Данная статья посвящена формированию фонетических навыков на уроках английского языка в начальной школе. Эффективность произношения играет большую роль в овладении устной речью. Использование поэтических текстов, рифмовок и песен имеет большие преимущества при формировании фонетических навыков. Необходимо также учитывать психологические характеристики данного возраста, такие как память, внимание и воображение.

Ключевые слова: английский язык, произношение, звукоподражательные упражнения, стихи и рифмы, формы и этапы работы.

Современная парадигма языкового образования базируется на том, что раннее обучение иностранным языкам способствует самоидентификации личности ребенка, в значительной степени создает предпосылки для формирования интереса к другим, не менее ценным культурам и языкам.

«Зоной ближайшего развития» принято считать те действия, которые сегодня ребенок выполняет под руководством педагога, а завтра будет выполнять самостоятельно.

Одной из главных задач на начальном этапе является постановка правильного произношения звуков, поэтому особое внимание следует уделить формированию фонетических навыков. Умение построить грамотную речь и продемонстрировать ее мелодию, то есть владение фонетическими навыками (интонацией, ритмом, корректным произношением), приобретает особую актуальность на современном этапе обучения любому иностранному языку.

Первое знакомство с языком происходит на звуковом, фонетическом уровне, поэтому формирование произносительных навыков на начальном этапе обучения является одной из основных задач. При обучении произношению первое, на что мы обращаем внимание при общении с человеком – это чистота и правильность его речи, это имеет значение не только в английском языке, но и в других языках. Если не уделять произношению должного внимания, то артикуляционный аппарат учащихся привыкнет к неправильной артикуляции звука, учащийся не сможет правильно интонировать свою речь, поэтому переучиваться впоследствии будет очень сложно, а звучание речи не будет соответствовать норме изучаемого языка. различать на слух и адекватно произносить все звуки английского языка, соблюдая нормы произношения звуков: соблюдать правильное ударение; различать коммуникативные типы предложений по интонации правильно произносить предложения с точки зрения их ритмико-интонационных особенностей; распознавания связующего звука «г» и умения его использовать; соблюдения интонации перечисления; соблюдения правил отсутствия ударения на служебных словах; чтения изучаемых слов по транскрипции.

Все объяснения, которые даются ученикам, должны быть четкими, краткими и практически ценными, учитывать типичные ошибки учеников.

Важную роль в процессе автоматизации действий учеников с новыми звуками играют образцы или эталоны произношения, которые воспринимают ученики. Демонстрация образцов различных уровней может осуществляться учителем или диктором. Для обучения произношения трудно переоценить роль фонограммы или видеофонограммы, особенно аутентичной, то есть подготовленной и начитанной специалистами-носителями языка. Фонограмма дает образцовые и неизменные эталоны произношения, которые можно многократно воспроизводить. Сформированность слухо-произносительных навыков является непременным условием адекватного понимания речевого сообщения, точности выражения мысли и выполнения любой коммуникативной функции. Корректное произношение предполагает формирование навыков артикуляции звуков и звукосочетаний, владение интонацией, а также умение расставить ударение, соответствующее нормам изучаемого языка. Все эти навыки формируются и развиваются в рамках ряда упражнений.

Упражнения на развитие фонетических умений и навыков младших школьников разделяют на: рецептивные упражнения – на восприятие материала и репродуктивные упражнения – на употребление материала в речи. Упражнения на рецепцию звуков нацелены на развитие фонематического слуха учащихся. Речевой, или фонематический слух – это способность различать звуковой состав речи и синтезировать значение при восприятии речи. При этом, скорее всего, первые шаги при формировании произносительных навыков следует подчинить принципу коммуникативности, учитывая при этом и частотность звуков.

Следует уделить особое внимание важному этапу на уроке – фонетической зарядке. Для ребят особую трудность представляют звуки, которых нет в родном языке. Сначала мы отрабатываем их изолированно, используя звукоподражательные упражнения пчелы, комара, кукушки, жука, змеи и т.д., а затем в контексте. Дети лучше воспринимают и усваивают звуки, если они как-то обыгрываются, инсценируются.

Цель фонетической зарядки состоит: предвосхищении и снятии появления возможных фонетических сложностей любого порядка; слуховых и произносительных и ритмико-интонационных. Фонетическая зарядка на уроке чаще всего выполняется в начале урока и вводит учащихся в атмосферу, которая нейтрализует влияние звуковой среды родного языка. Однако, ее проведение возможно непосредственно перед упражнениями в устной речи или чтении в качестве фонетического упражнения, вызывающего повышенное внимание к произношению словарных единиц, которые затем будут использованы в речи. Фонетическая зарядка может предшествовать чтению, тогда она происходит на материале текста для чтения, из которого вычленяются фонетические трудности, группируются соответствующим образом и предлагаются затем учащимся для осознанной имитации. Совершенствование произносительных навыков происходит также в связи с работой над новым словарным и грамматическим материалом, поскольку знакомя учащихся с новыми лексико-грамматическими явлениями, нельзя упускать из виду содержащиеся в них произносительные трудности.

В учебном процессе фонетические зарядки используются не только, как традиционные фонетические зарядки, но также при работе над лексическим и грамматическим материалом. Релаксационная фонетическая зарядка используется для снятия напряжения и усталости. Фонетическую зарядку нужно проводить систематически, варьировать ее место в структуре урока исходя из методической целесообразности и задач. Фонетическая зарядка проводится, как правило, в три этапа:

презентация нового материала, работа над рифмовками и закрепление материала. Последовательность введения гласных звуков английского языка определяется либо по артикуляционному признаку, либо по принципу частотности, либо в зависимости от отрабатываемой лексики. Для проведения фонетической зарядки используется хоровая, групповая, парная и индивидуальная форма работы. В этом хорошую помощь оказывают стихотворения или песни. Например, для отработки звука [w] я использую рифму про Willy: “Why do you cry, Willy? Why do you cry? Why, Willy? Why, Willy? Why, Willy? Why?” или стихотворение про свисток: “Oh, where is my whistle”, Asked Willy one day. “My dear little whistle, My dear little, white little whistle, I say”. При отработке звука [r] можно использовать следующую рифму: «Here is a rose. The rose is red. Here are grapes. The grapes are green». Звук [æ] хорошо запоминается при помощи следующей рифмы: «A fat cat sat on a mat and ate a fat rat» и т.д.

Стихотворения, отобранные по фонетическому принципу, служат эффективным средством для отработки звуков, интонации, а также для расширения словарного запаса. Фонетическая зарядка представляет собой специальное тренировочное упражнение в произношении, которое предупреждает забывание фонетического материала.

При работе над поэтическим материалом с условием его запоминания существует определенная последовательность: 1) интонационно-фонетическое предъявление поэтического текста учителем или в звукозаписи; 2) снятие лексико-грамматических трудностей; записать на доске лексику, трудную для понимания, фонетически отработать ее с учащимися, разъяснить значение слов с помощью иллюстраций или перевода; 3) проверка понимания текста посредством вопросов, следить за тем, чтобы в ответах учащихся прозвучали трудные слова, выписанные на доске; 4) интонационно-фонетическая отработка стихотворения (чтение за звукозаписью, учителем или чтение друг за другом); 5) хоровая отработка текста с соблюдением стихотворного ритма; 6) заучивание текста с письменной опорой, которая в процессе работы изменяется, если стихотворение записано на доске, стирается по одному слову в каждой строчке, но вместе с учениками проговаривать все строчки полностью сначала вместе с учителем, а затем самостоятельно учащимися; 7) воспроизведение поэтического текста.

Фонетические навыки являются сочетанием умений говорить, аудировать и читать вслух. Формирование слухо-произносительных. Они служат для фонематической правильности речи и правильному интонационному оформлению. Благодаря использованию поэтических текстов, рифм и песен дети учатся воспринимать звуковой образ слова, ассоциировать его со значением и правильно воспроизводить.

Список литературы

1. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2005. – 226 с.
2. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория обучения иностранным языкам. – М.: АЙРИС ПРЕСС, 2005.
3. Гебель С.Ф. Стихи, рифмовки и песни как средство повышения эффективности урока английского языка // Педагогический вестник. – 2013. – №3. – С. 23-24.
4. Корепина Л. Работа над звуковой культурой речи (развитие речи шестилеток-первоклассников // Начальная школа. – 2013. – № 4. – С. 22-26.
5. Кузьмина Е.Г. Детская психология: Педагогические аспекты. – М.: ФЛИНТА, 2010.

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ПРИ ОСВЕЩЕНИИ ВЫХОДА ВЕЛИКОБРИТАНИИ ИЗ ЕС В БРИТАНСКИХ, НЕМЕЦКИХ И РОССИЙСКИХ СМИ

Куриц М.А.

студент первого курса магистратуры направления «Лингвистика»,
Сургутский государственный университет, Россия, г. Сургут

Настоящая статья посвящена рассмотрению понятия «концептуальная метафора» и изучению особенностей ее функционирования в британских, немецких и российских печатных СМИ при освещении выхода Великобритании из ЕС. Концептуальная метафора является отражением культурных особенностей разных народов. Вместе с тем, концептуальная метафора является мощным средством реализации воздействующей функции средств массовой информации.

Ключевые слова: концепт, метафора, метафорическое моделирование, картина мира, печатные СМИ, брекзит, Великобритания, Европейский Союз.

Целый ряд наук занимается изучением термина «концепт», это и когнитивная лингвистика, и культурология, и лингвокультурология, и политология, и социология с этно-психологией. На сегодняшний день концепт также является базовым термином лингвокультурологии, однако ученые так и не определились с однозначным определением среди немалого количества подходов и трактовок.

В данном исследовании мы опираемся на определение термина «концепт», предложенное С. Г. Воркачева, где концепт отражен как предмет коллективного сознания, ведущий к высшим сущностям, отмеченный этнокультурным свойством и имеющий выражение в языке. По мнению исследователя, единственный смысл терминологизации понятия концепт – это необходимость соотнесения смысловых единиц и языковой личности, являющейся представителем национального менталитета.

Термины «когнитивная» и «концептуальная» метафора появились в обиходе отечественных лингвистов в середине 80-х годов XX века, что было намного ранее, чем была разработана теория концептуальной метафоры Дж. Лакоффа. Это произошло не без помощи зарубежных авторов, работающих в рамках направления, которое позже стали называть «первым этапом когнитивной лингвистики».

Работы Дж. Лакоффа и М. Джонсона по теории концептуальной метафоры занимают важное место в современном языкознании и когнитивистике. В отличие от классической метафоры, представленной как средство художественной выразительности, в когнитивной науке она является важнейшей операцией над понятиями, а также способом структурирования понятийной системы. Мы познаем неизвестное через известное, абстрактное – через конкретное, то есть знания переносятся из одной содержательной области в другую, а метафора рассматривается как важная ментальная операция, связанная с мышлением.

Исследователи М. Джонсон и Дж. Лакофф были первыми, кто отметил, что метафора – это не только языковое явление, они также говорят, что «наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, является метафоричной по своей сути».

В работе Дж. Лакоффа и М. Джонсона также впервые была представлена типология базовых концептуальных метафор, которая потом находит свое продолжение в работах других ученых, но именно она считается основной. Дж. Лакофф и М. Джонсон выделили следующие типы концептуальной метафоры: структурная, ориентационная и онтологическая.

Метафора позволяет нам осмыслить абстрактные по природе, неструктурируемые предметы. Есть огромное количество метафорических моделей, которые помогают выразить одно понятие через другое. Эти модели, в свою очередь, помогают лучше понять мировоззрение и поведение, а также особенности разных народов.

По мнению Дж. Лакоффа, концептуальная метафора – это неотъемлемая часть культуры народа, она настолько привычна, что очень часто даже не осознается человеком как метафора.

Таким образом, концептуальная метафора в настоящее время активно исследуется, она является инструментом мышления и познания, отражает в себе культурные особенности разных народов, так как ее основой является национально-культурное видение мира.

Метафора находит достаточно широкое использование в средствах массовой информации, которые являются главным зеркалом всех мировых событий. Она не только помогает создать яркую и целостную картину происходящего, а также реализует одну из основных функций СМИ – воздействующую.

Материалом нашего исследования послужили статьи с использованием метафор из британских, немецких и российских СМИ, посвященные теме выхода Великобритании из Европейского союза.

Далее рассмотрим нескольких примеров из британских СМИ.

“...*Britain is leaving the EU and there can be no turning back...*” (“The Guardian”, 20.04.2017 г.). Метафора ухода распространена посредством сочетания «turn back», имеющим следующее значение: to return the way you have come; to make somebody/something do this [Oxford Learner’s Dictionary]. Другими словами, метафорический перенос подчеркивает идею того, что уход не отменить. Под невозможностью возврата может также подразумеваться и неизменность статуса страны, не участвующей в дальнейшем в политических делах объединения стран Европы. Метафорическая модель «Движение».

“...*That is why, earlier this week, I set out the government’s 12 negotiating objectives for Brexit so that everyone has the clarity they need about our direction of travel as we prepare to trigger Article 50 before the end of March...*” (“Gov.uk”, 19.01.2017 г.). Данный контекст представляет понимание правительства в отношении того, что цели, которые надо достичь в ходе переговоров, должны быть понятны гражданам заранее, сам процесс выхода из страны представлен как длительный процесс путешествия – «travel», направление которого должно быть ясно всем. Характеристика перемещения на большое расстояние отражена в дефинициях этой единицы: «to go from one place to another, especially over a long distance» [Oxford Learner’s Dictionary], «If you travel, you go from one place to another, often to a place that is far away» [Collins Dictionary]. Здесь мы вновь наблюдаем метафорическую модель «Движение».

Теперь обратимся к примерам из немецкой прессы.

„*Scheidung nach der Diamanthochzeit: Vier Tage nach der Feier zum sechzigsten Gründungsjubiläum erklärt Großbritannien den Austritt aus der EU. Erstmals verlässt*

ein Mitglied die Union“ („Frankfurter Allgemeine“, 29.03.2017 г.) Использование социоморфной метафоры “Brexit – развод” передаёт негативно-тревожный эмоциональный фон происходящих событий, указывает на необходимость реформирования европейских политических институтов и перераспределения основных функций в Европейском союзе.

„Der britische Ausstieg aus der EU ist eine Tragödie. Ein politisches Schockereignis, das eigentlich nie hätte stattfinden dürfen. Doch so wird es wohl geschehen: Mit knapper Mehrheit per Volksabstimmung bei geringer Wahlbeteiligung entschieden, ist Britannien auf dem Weg, die EU zu verlassen“ („Manager Magazin“, 16.12.2017 г.). Непосредственно после оглашения результатов референдума по вопросу выхода Великобритании из Евросоюза в немецком публицистическом дискурсе доминировали метафорические модели, которые представляют эмоциональную оценку этого события. Процесс выхода Великобритании из Евросоюза в немецком публицистическом дискурсе часто репрезентируется при помощи театральных метафор: “Brexit – Drama”, “Brexit – eine Tragödie”.

Далее перейдем к примерам из российских СМИ.

«В Брюсселе прошел экстренный саммит лидеров стран-членов Евросоюза. На нем был официально оформлен развод между Лондоном и Брюсселем и запущена процедура "брекзита" – официального выхода Великобритании из состава ЕС» («Российская газета», 25.11.2018 г.). Здесь мы вновь сталкиваемся с метафорической моделью «Брекзит – Развод», где выход Великобритании из ЕС описывается как нечто эмоциональное, резкое и негативное.

«Мыльная опера под названием "брекзит" подходит к логическому концу» («Российская газета», 22.11.2018 г.). В данном примере мы можем видеть метафорическую модель «Брекзит – Телесериал». Сравнение процесса брекзита с мыльной оперой подчеркивает затянутость, назойливость данного явления, придавая ему заметную негативную окраску.

В заключении следует отметить, что выделенные нами дискурсивно устойчивые метафорические модели отражают особенности восприятия историко-политического события “Brexit” в сознании носителя английской, немецкой и российской лингвокультуры, представляют это событие как кризисное явление, имеют преимущественно отрицательную коннотацию.

Список литературы

1. Амбаев К.В. Метафорическое моделирование концепта Brexit в политическом дискурсе Терезы Мэй: ВКР Екатеринбург, 2018. 63 с.
2. Воркачев С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт. М.: Гнозис, 2004. – 192 с.
3. Интернет-портал газеты “The Guardian”. 2016. URL: <https://www.theguardian.com/international/> (дата обращения 25.11.2018).
4. Интернет-портал газеты „Zeit“. 2018. URL: <https://www.zeit.de/index> (дата обращения: 25.11.2018).
5. Интернет-портал «Российской газеты». 2016. URL: <https://rg.ru/> (дата обращения 25.11.2018).
6. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. М.: Едиториал УРСС, 1990. – С. 387-415.
7. Перетятко М.О. Метафорическое моделирование концепта "Brexit" в современной британской прессе: ВКР Екатеринбург, 2017. 116 с.
8. Фоменок Е.Г. Метафорическое представление историко-политического события “Brexit” в современном немецком публицистическом дискурсе: науч. Статья. Минск. 5 с.

ПОЭТИЧЕСКИЙ ЖАНР «РУБАИ» В АНТОЛОГИИ АЛЬ-БАХАРЗИ «ДУМЯТ АЛЬ-КАСР»

Мамедзаде Л.Г.

диссертант, Институт Востоковедения Национальной академии наук Азербайджана,
Азербайджан, г. Баку

Произведение Аль-Бахарзи «Думят аль-Каср», будучи продуктом мультикультуралистического общества, отражает следы как арабской, так и тюркской и персидской культур. Здесь особое место занимают рубаи, считающиеся общим поэтическим жанром каждой из трех культур, а также приводятся примеры из рубаи поэтов, живших и творивших в XI веке. Мотивы, форма, метрика и рифмы последних свидетельствуют о взаимосвязи арабской, тюркской и персидской литературы.

Ключевые слова: рубаи, гомэротическое стихотворение, обмен стихами, дубейт.

Согласно средневековым арабским источникам Али ибн Хасан Аль-Бахарзи является выдающимся писателем и поэтом мусульманского Востока, который жил и творил в XI веке. Особую известность этой высокообразованной личности принесла его антология «Думят аль-Каср», посвященная творчеству известных мастеров пера его эпохи. В антологии собраны лучшие поэтические образцы, причем автор придает значение стихотворениям, отличающимся своей уникальностью и разнообразием жанров. Эти два критерия во многом определяли ценность подобных произведений и требовали от составителя высокого мастерства.

Произведение Аль-Бахарзи «Думят аль-Каср» является не только источником арабской литературы, но и представляет большую значимость с точки зрения исследования литературных связей арабов с другими народами.

С приходом к власти сельджуков культура Исламской империи приобрела еще более разнообразный характер. Согласно Б. Манц [4, с.80] сельджуки и их сторонники являлись тюркскими кочевыми племенами. Они заботились не только о развитии тюркского языка как литературного, но также уделяли большое внимание процветанию литературы тех народов, которыми правили. Научно-религиозная литература на арабском языке, эпистолярный жанр и поэзия на персидском языке развивались быстрыми темпами. Фактически, турки создавали условия для сближения этих народов. Особенно усилился обмен между персидской и арабской литературой.

Однако следует отметить не только положительное влияние арабской литературы на культуру других народов, но также и ее негативное воздействие.

Так, влияние арабской поэзии на персидскую уходит своими корнями в древние времена. По мнению А. Гасымовой, причиной двойственного обращения арабов (قفانكي) является дуалистическое мышление, связанное с зороастризмом [2, с. 129-132]. Фарида Азизова считает, что некоторые стихосложные размеры были заимствованы у персов [1, с. 53]. Как в арабской, так и в тюркской и персидской литературах есть такие жанры, происхождение которых определить трудно. Одним из таких поэтических жанров является рубаи (четверостишие).

Ряд исследователей считает, что рубаи, как жанр, своими корнями связано с устным народным творчеством. Этот жанр лирической поэзии, широко распространенный в литературе народов Ближнего и Среднего Востока, обрел широкую популярность в эпоху жизни и творчества Аль-Бахарзи. И конечно Аль-Бахарзи также включил в свою антологию образцы рубаи, используя при этом богатое мировоззрение и мастерство для подбора стихов. Рубаи иногда называли «дубейт» и

«тарана». В письменной литературе рубаи в основном посвящались теме любви и философским размышлениям [3, с. 338].

Единого мнения относительно происхождения рубаи на сегодня нет. Одни исследователи считают рубаи жанром арабской литературы, другие – пытаются доказать их персидские корни, третьи относят их к тюркской литературе. Очевиден тот факт, что рубаи, широко распространенные в персидской литературе, можно встретить также в арабской поэзии XI века и в тюркской поэзии XII века. Заметно влияние рубаи также на европейскую литературу, причем особенно ярко это прослеживается в произведениях таких немецких авторов, как Фредерик Рюккерт, Август фон Планэ [5, с. 155]. Персидские ученые считают рубаи «изобретением» Рудаки. Согласно мнению Т. Сейденстикера рубаи создал Халид ибн Язид аль-Катиб [5, с. 156]. Адам Талиб, не знавший об исследовании Сейденстикера, в новом III-ем издании Исламской Энциклопедии опубликовал очерк «Дубейт», в котором писал, что первые образцы четырехсложных стихотворных размеров встречаются в произведении Аль-Бахарзи «Думят аль-Каср». По его мнению, дубейт, будучи формой арабского стиха, схож с персидскими рубаи. Этот стих в основном встречается в формах фалун, мутафаилун, фаулун, файлун [6, с. 96-98].

В очерке, посвященном Ахмеду ибн Гусейну аль-Хатибу, Аль-Бахарзи приводит пять примеров рубаи автора [7, с. 1088]. В «Думят аль-Каср» Аль-Бахарзи, как и Адам Талиб, называет стихотворения в четырехсложном размере не «дубейтами», а рубаи. Он в двух местах упоминает название этой формы. Наряду с выше указанным очерком, в комментарии, посвященном стихотворению Абу Наср аль-Джамили аль-Катиба, Аль-Бахарзи отмечает, что этот человек писал рубаи на персидском языке. Тот факт, что оба автора являлись двуязычными, т.е. в совершенстве владели двумя языками и писали, как на арабском, так и на персидском языках, можно предположить, что рубаи перешли в арабскую поэзию из персидской литературы. Аль-Бахарзи, обращаясь к творчеству Ахмеда ибн Гусейн аль-Хатиба, всегда использовал стихи четырехсложного размера, рифмующиеся со звуком аааа. В одном из стихов повторяется слово: الله

وَاسْتَهِلَّكَ هَجْرُهُ قَرَارِي وَاللَّهِ	قَدْ هَاضَ فَرَأْفَهُ فَقَارِي وَاللَّهِ
لَمْ يُغْنِ عَنِ الْهَوَى حَذَارِي وَاللَّهِ	أَذْرِي الدَّمَ لَيْلِي وَنَهَارِي وَاللَّهِ

Клянусь Аллахом, что после разлуки мое тело будто разорвали на куски.

Клянусь Аллахом, от тоски по нему истощились мое терпение, моя воля.

Клянусь Аллахом, днем и ночью я проливаю кровавые слезы.

Клянусь Аллахом, мне никак не избавиться от этой любви.

В стихе объектом любви является представитель мужского пола. В тот период широкое распространение получили стихи, посвященные мальчикам-подросткам. Даже аль-Саалиби, к которому Аль-Бахарзи относился с большим уважением, в одной из своих антологий выделил целый параграф с такими стихами. По этой причине не вызывает никаких сомнений, что стих, приведенный выше, относится к тому же типу [7, с. 922].

Рассмотрим второе рубаи:

قَدْ هَجَّنَ قَدَّهُ قَضِيبَ الْبَانِ	أَبْلَى جِسْدِي هَوَى ظُلُومِ جَانِ
مَا ضَرَّكَ لَوْ فَكَّكَتَ هَذَا الْعَانِي؟ [7, с.922]	يَا مَنْ أَضْحَى وَمَالَهُ مِنْ ثَانِ

Любовь к этому тирану измучила меня

Своей статью он может поспорить со стройной ивой

О, несравненный, неужели

Тебе так трудно прекратить мучения влюбленного в тебя?

Далее Аль-Бахарзи говорит, что такую форму стиха он впервые услышал от своего отца, который читал ему четверостишия такого стиля, написанные его соотечественником Абуль-Аббасом Мухаммедом ибн Ибрагимом аль-Катибом:

قد صَبَّرَنِي الْهَوَىٰ أَسِيرَ الذَّلَّةِ واستنَّهَكْنِي وَمَا بِجِسْمِي عِلَّةٌ
والتَّأَصَّلَ (وَاسْتَبَاحَ هَجْرِي) كُلَّهُ لَا حَوْلَ وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ [7, c.923]

Любовь вогнала меня в нищету.

От нее так ослабело тело, что постиг меня недуг.

Пустила корни тоска в душе.

Но нет никого сильнее Аллаха.

Аль-Бахарзи отмечает, что под влиянием этих стихов его отец и сам написал четверостишие:

أَعْطَيْتَ يَا بَدْرُ عَيْنَانَ الْقَلْبِ لَا زِلْتُ أَرَىٰ هَوَاكَ شَأْنَ الْقَلْبِ
لَوْ لَمْ يَكُنِ الدَّرُّ صِوَانِ الْقَلْبِ أَنْزَلْتُكَ وَاللَّهِ مَكَانَ الْقَلْبِ [7, c.923]

О, Полная луна, отдал я ключи от сердца тебе.

До сих пор оно полно любовью к тебе.

Не закрывай грудь моя дорогу к душе.

Клянусь, внутри нее поселил бы тебя.

В свою очередь, Аль-Бахарзи, под впечатлением от этого стиха, добавил в произведение и свое четверостишие:

قَدْ مَلَّ هَوَايَ فَاغْتَرَشْتُ الْمَلَّةَ خَلُّ بُوَصَالِهِ تُسَدُّ الْخَلَّةَ
أَدْمِي كَبْدِي بِسَيْفِ هَجْرٍ سَلَّةَ مَا أَجَوَّرَهُ عَلَيَّ سَبْحَانَ اللَّهِ!! [7, c.924]

Я чуть не осыпался пеплом под влиянием любви.

Неужели не найдется друг, который избавит от мук?

Острым клинком тоска полоснула сердце.

О, великий Аллах, за что мне это наказание?

Как видно, эти рубаи посвящены любви. Во всех стихах влюбленный жалуется на страдания, которые причиняет ему любимый человек. Там, где есть мучения, печаль, мольба Богу естественна. Поэтому в этих стихах присутствуют цитаты из Корана (لا حول ولا قوة الا بالله), или же автор своей молитвой просит Бога сжалиться над ним. Так как форма четверостишия удобна, то здесь используются двойные, тройные рифмы (искусство اعنات):

الذَّلَّةُ، عِلَّةٌ، كُلَّهُ، بِاللَّهِ

или

الْمَلَّةُ، الْخَلَّةُ، سَلَّةٌ، اللَّهُ

Иногда наряду с اعنات используется редиф:

عَيْنَانَ الْقَلْبِ، شَأْنَ الْقَلْبِ، صِوَانِ الْقَلْبِ، مَكَانَ الْقَلْبِ

Факт включения Аль-Бахарзи этих примеров в «Думят аль-Каср» имеет большое значение. Так, в первую очередь, эти образцы показывают взаимосвязь между арабской и персидской литературами, во-вторых, свидетельствует о том, что арабская поэзия, всегда оказывавшая влияние на персидскую литературу, сама также немало позаимствовала из нее. С другой стороны, эти стихи, как образцы четверостиший, имеют особую важность для арабской литературы.

В общем, в антологии Аль-Бахарзи иногда ощущается персидское влияние. Это подтверждается наличием многих персидских слов, употребленных писателем в своем произведении:

باغ، بست، بلخش، بهار، تخت، تدرج، جردق، جلاب، حلنار، خان، خز، درد، دست، دستان، ديباج، روشن، شرادق، شاهنشاه، شاهجان، شاهمات، طيهوج، قند، كوز
и др. слова можно встретить в «Думят аль-Каср».

Обращение к четверостишиям в арабской литературе еще раз показывает, что Аль-Бахарзи глубоко чувствовал поэзию. Он уделил внимание оригинальным стихам, перешагнувшим канонические жанры и образы.

Заключение. Вышеуказанные сведения позволяют сделать вывод о том, что произведение «Думят аль-Каср» отражает литературно-художественную картину важного периода истории, а также дает также информацию о видных личностях той эпохи. Произведение позволяет в определенной степени раскрыть слабо изученную страницу истории персидско-тюркско-арабских литературных связей. На примере достаточно популярного и распространенного во всех трех литературных средах поэтического жанра рубай предоставляется возможность проследить взаимосвязь и пути проникновения этого жанра в поэзию каждой из культур как в идейно-тематическом и литературно-художественном, так и структурно-композиционном плане.

Список литературы

1. Азизова Ф. Арабизированные авторы в эволюции классической арабской поэзии. Баку: Элм, 2009. 136 с.
2. Гасимова А. Идеино-нравственные традиции арабов эпохи джахилии. Баку: изд. «Элм», 2007, 217 с. (на азерб. языке)
3. Литературный энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1987. 752 с.
4. Manz B. Multi-ethnic Empires and the formulation of identity, Ethnic and Racial Studies // Journal of Eurasian Studies, 2003, vol.26, №1, pp.70–101. DOI: 10.1080/01419870022000025289
5. Seidensticker T. An Arabic Origin of the Persian Rubai // Middle Eastern Literatures, 2011, vol.14, pp.905–936.
6. Talib Adam, “Dubayt in Arabic”, Encyclopedia of Islam, 3rd edition.
7. علي بن حسن بن علي بن ابي الطيب الباخريزي، تحقيق الدكتور محمد التونجي، بيروت، دار الحيل، 1993، الجزء الثاني

КОРРЕЛЯЦИЯ СИСТЕМНОСТИ И АСИСТЕМНОСТИ В ТЮРКСКОМ ЛИЧНО-ПОСЕССИВНОМ СЛОВОИЗМЕНЕНИИ

Мирзахидова М.И.

профессор кафедры русской филологии, доктор филологических наук,
Джалалабадский государственный университет, Киргизия, г. Джалалабад

Бекмуратова А.К.

старший преподаватель кафедры русской филологии,
Джалалабадский государственный университет, Киргизия, г. Джалалабад

Зулпукарова А.К.

преподаватель кафедры американистики и перевода,
Ошский государственный университет, Киргизия, г. Ош

В статье освещаются некоторые дискуссионные вопросы изучения категории принадлежности в тюркских языках, демонстрируется единство системных и асистемных свойств соответствующих языковых единиц.

Ключевые слова: категория принадлежности, посессивность, притяжательность, лично-посессивное словоизменение, системность и асистемность языковых единиц.

Термин посессивность имеет латинское происхождение и восходит к слову *possessions* «обозначающий принадлежность, притяжательный». В лингвистике по-

сессиивностью называют одну из универсальных категорий языка, которая определяет название объекта через его отношение к некоторому лицу или предмету. Посессиивность по содержанию и форме связана с другими категориями – детерминации, предикативности, атрибутивности, локативности, семантической релятивности. Она выражается в языках мира лексическими, морфологическими, синтаксическими средствами, набор которых для каждого языка или языковой семьи индивидуален. В некоторых индоевропейских языках посессиивность передается с помощью переходных глаголов (рус. *имею*, англ. *have*, лат. *haveo* и т.д.), притяжательных местоимений, генитивной (посессиивный) формы именного склонения. В тюркских, монгольских и других языках она выражается формами лично-притяжательного спряжения и имени изафетными образованиями [3, с. 389].

Необходимо отметить, что в лингвистической литературе для обозначения рассматриваемой категории параллельно используются разные термины: «посессиивность», «генитивность», «принадлежность», «притяжательность» и др. Слово *посессиивность* пишется некоторыми языковедами по-другому, в виде *посессиивность* [3, с. 7-8, 6, с. 59] и *посессиивность* [8, с. 68].

В тюркологии и кыргызском языкознании статус и объем понятия посессиивности определены недостаточно четко. В них посессиивность относится к числу морфологических категорий и рассматривается под заголовком «Имя существительное». При этом состав категории понимается очень широко и включает в себя даже синтаксические конструкции – атрибутивные словосочетания и предикативно-предложенческие образования: 1) *менин атам* «мой отец», *сенин атаң* «твой отец», *сиздин атаңыз* «Ваш отец» и др.; 2) *там меники* «дом мой», *там сеники* «дом твой», *там сиздики* «дом Ваш» и др. [2, с. 282-283]. Ясно, что последние примеры, обладающие синтаксическими свойствами, должны рассматриваться не в морфологии, а в синтаксисе и не под заголовком «Имя существительное», а в разделах синтаксиса об атрибутивных и предикативных словосочетаниях. Словосочетания, состоящие из местоименных и субстантивных словоформ, не вмещаются в рамки имени существительного как части речи и искусственно «втискиваются» в морфологию.

Морфологическая категория посессиивности в тюркских языках. Категория посессиивности является межчастеречной и не является признаком только субстантивных слов, так как по формам принадлежности изменяются не только имена существительные, но и другие части речи – отдельные числительные, местоимения, глагольные формы (например, причастия, инфинитивы). Мы ниже приведем и прокомментируем отдельные примеры, подтверждающие данные соображения. Порядок изложения фактов осуществлено по способу «от простого – к сложному».

Категория посессиивности проявляется в тюркских языках по-разному и позволяет разграничить несколько разновидностей.

1. Самый простой тип лично-посессиивного спряжения имеется в сарыг-югурском языке. В нем это спряжение представлено только двумя формами:

1) *-ң, -ың, -иң* в значении «мой/твой/наш/ваш» после основ на гласный *н* – *Ө* после основ на согласный;

2) *-ы, -и* после основ на согласный, *-сы, -си* после основ на гласный в значении «его/ее/их».

В этом языке различаются только два лица – лицо участника (в ролях говорящего и слушающего) и лицо неучастника, т.е. III лица, являющиеся обладателями предмета или качества:

1) *мла-ң* «мой/твой/наш/ваш ребенок», *азак –Ø* (с нулевым аффиксом) «моя/твоя/наша/ваша нога»;

2) *мла-сы* «его/ее/их ребенок», *азаг-ы* «его/ее/их нога».

Видим, что в формах принадлежности в сарыг-югурском языке произошла синкретизация форм первых двух лиц и упрощение способов выражения притяжательного значения. Основы на гласный дифференцируют формы лица на *-ң* и *-сы*, основы на согласный – на *-ы* и *–Ø*. Конечно, такой синкретизм признаков принадлежности произошел в этом языке под влиянием китайского языка, где значения принадлежности выражается аналитически – без участия аффиксальных морфем [10, с. 349-350]. Сарыг-югуры населяют район Минхуа волости Лянхуа и Минхай в провинции Ганьсу Китайской народной республики и общаются в основном на китайском языке.

2. В саларском языке (КНР) категория принадлежности выражает в одной форме единственное и множественное число:

кака-м «мой/наш брат» *ел-им* «моя/наша рука»

кака-ң «твой/ваш брат» *ел-иң* «твоя/ваша рука»

кака-си «его/ее/их брат» *ел-и* «его/ее/их рука»

В этом языке произошла синкретизация признаков числа: один и тот же аффикс выступает в качестве средства выражения форм единственного множественного числа [10, с. 341].

Состав лично-посессивных парадигм сарыг-югурского и саларского языков специфичен, недостаточен, аномален с точки зрения носителей других тюркских языков, которые не подвергнуты влиянию китайского языка, имеют более стройную и полную систему форм.

3. В узбекском языке посессивность представлена шестичленной парадигмой, реализуемой в двенадцати алломорфах:

1 л. ед. *–м, –им*

1 л. мн. *–миз, –имиз*

2 л. ед. *–нг, –инг*

2 л. мн. *–нгиз, –ингиз*

3 л. ед. *–си, –и*

3 л. мн. *–си, –и*

Первый ряд алломорфов принадлежности присоединяется к основе на гласный, второй ряд – к основе на согласный.

1) *отам* «мой отец»

отамиз «наш отец»

отанг «твой отец»

отангиз «ваш отец»

отаси «его/ее отец»

отаси «их отец»

2) *эшигим* «моя дверь»

эшигимиз «наша дверь»

эшигинг «твоя дверь»

эшигингиз «ваша дверь»

эшиги «ее/его дверь»

эшиги «их дверь»

В целом данная схема стройна. Её единство нарушается омонимией форм 3 л. ед. и мн.ч., которая служит основанием сократить число составляющих парадигмы до пяти. Иначе говоря, мы можем говорить о пятичленной парадигме посессивности в узбекском литературном языке, объединив формы 3 л. ед. и мн.ч. в одну.

4. По числу лично-посессивных аффиксов и их алломорфов турецкий язык занимает следующую позицию. В нем имеется следующая система аффиксальных форм принадлежности:

1 л. ед. *–m, –im*

1 л. мн. *–miz, –imiz*

2 л. ед. *–n, –in*

2 л. мн. *–niz, –iniz*

3 л. ед. *–si, –i*

3 л. мн. *–lari*

1) <i>atim</i> «мой конь»	<i>atimiz</i> «наш конь»
<i>atin</i> «твой конь»	<i>atiniz</i> «ваш конь»
<i>ati</i> «его/ее конь»	<i>atimiz</i> «их конь»
2) <i>babam</i> «мой отец»	<i>babamiz</i> «наш отец»
<i>baban</i> «твой отец»	<i>babaniz</i> «ваш отец»
<i>babasi</i> «его/ее отец»	<i>babalari</i> «их отец» [10, с.401]

В отличие от узбекского языка, в этом языке 3 л. ед. и мн.ч. представлено дифференцированно, и мы можем говорить о шестичленной парадигме принадлежности, реализуемой в одиннадцати алломорфах. 3 л. мн.ч. не различает основ на согласный и гласный звуки и представлено одной формой.

5. Татарская система посессивности представляет собой следующую ступень осложнения парадигмы: в ней варьирование аффиксов принадлежности осуществляется по признакам переднерядности-непереднерядности гласного последнего слога и гласности-согласности конечного звука:

1 л. ед. -м, -ем, -ым	1 л. мн. -быз, -без, -ыбыз, -ебез
2 л. ед. -ң, -ең, -ың	2 л. мн. -гыз, -гез, -ыгыз, -егез
3 л. ед. -сы, -се, -ы, -е	3 л. мн. -сы, -се, -ы, -е; -лары, -ләре, ары, -нәре

Примеры:

атым «мой конь», *этем* «моя собака»
атың «твой конь», *этең* «твоя собака»
аты «его/ее конь», *эте* «его/ее собака»
атыбыз «наш конь», *этебез* «наша собака»
атыгыз «ваш конь», *этегез* «ваша собака»
аты/атлары «их конь», *эте/этләре* «их собака»

В отличие от турецкого языка, в татарском варьирование происходит прежде всего по признаку переднерядности и непереднерядности конечного гласного основы.

6. Некоторые особенности обнаруживают формы принадлежности в каракалпакском и казахском языках. В этих языках категория посессивности имеет аффиксы:

1 л. ед. а) -м; б) -ым, -им	1 л. мн. а) -мыз, -миз, -муз, -мүз; б) -ымыз, -имиз, -умыз, -үмиз
2 л. ед. а) -ң, -ың, -иң; б) -ңыз, -ңиз, -ыңыз, -иңиз	2 л. мн. а) -ңыз, -ңиз, -ңуз, -ңүз; б) -ыңыз, -иңиз, -уңыз, -үңиз
3 л. ед. а) -ы, -и; б) -сы, -си	3 л. мн. а) -ы, -и; б) -сы, -си

Ср. примеры: *балам* «мой ребенок», *балаң* «твой ребенок», *балаңыз* «Ваш ребенок» (вежл.), *баламыз* «наш ребенок», *балаңыз* «ваш ребенок», *баласы* «их ребенок». Факты свидетельствуют о том, что формы 2 л. ед.ч. (вежл.) и 2 л. мн.ч., 3 л. ед. и мн.ч. в этих языках омонимичны и дифференцированно не выражаются.

7. Наличие в башкирском языке губной гармонии еще больше усложняет состав алломорфов аффиксов посессивности. Дифференциация вариантов по признаку губности и негубности совмещается противопоставлением по признаку принадлежности-непринадлежности, что предопределила следующую систему форм посессивности в этом языке:

1 л. ед. -ым, -ым, -ом, -өм	1 л. мн. -ыбыз, -обоз, -ебез, -өбөз
2 л. ед. -ың, -оң, -ең, -өң	2 л. мн. -ыгыз, -огоз, -егез, -өгөз
3 л. ед. -ы, -о, -е, -ө	3 л. мн. -тары, -дары, -зары, -тәре, -дәре, -зәре

Примеры: *атым* «мой конь», *этем* «моя собака», *атың* «твой конь», *этен* «твоя собака»; *аты* «его/ее конь», *эте* «его/ее собака», *атыгыз* «ваш конь», *этегез* «ваша собака», *аттары* «их конь», *эттаре* «их собака».

8. В туркменском языке тоже различаются переднерядные и заднерядные, губные и негубные аллоформы лично-посессивных аффиксов:

1 л. ед. а) -м, -ым; б) -им-ум, -үм 1 л. мн. а) -мыз, -миз, -муз, -мүз;

б) -ымыз, -имиз, -умыз, -үмиз

2 л. ед. а) -ң, -ың; б) -ең, -уң, -үң 2 л. мн. а) -ңыз, -ңиз, -ңуз, -ңүз;

б) -ыңыз, -иңиз, -үңиз, -үңиз

3 л. ед. а) -ы, -и; б) -сы, -си 3 л. мн. а) -ы, -и; б) -сы, -си

Ср. примеры:

тоогым «моя курица»

тоогымыз «наша курица»

тоогың «твоя курица»

тоогыңыз «ваша курица»

тоогы «его/ее курица»

тоогы «их курица» [10, с. 419, 422].

В этом языке варьирование аффиксов зависит от звукового состава конечной части основы. Если основа оканчивается на гласный, к ней присоединяются алломорфы группы (а), если же она оканчивается на согласный, то к ней прибавляются алломорфы группы (б). Качество гласных конечного слога основы определяет выбор других вариантов: наличие в основе широкого гласного предполагает выбор алломорфов: -мыз, -ымыз, -ңыз, -ыңыз, -ы, -сы, наличие переднерядных *e* и *i* – выбор алломорфов: -миз, -имиз, -ңиз, -иңиз, -и, -си; гласный -у требует присоединения вариантов: -муз, -умуз, -ңуз, -уңуз, -сы, -ы; гласные *ø* и *ү* – вариантов -мүз, -үмүз, -ңүз, -үңүз, -си, -и.

Как видим, сингармонизм нарушается в двусложных аффиксах: -уңыз, -үңиз, -умыз, -үмиз, где гласные «рассогласованы» в плане огубления.

В туркменской разговорной речи встречаются случаи безаффиксального употребления субстантивного слова, обозначающего предмет обладания: т.е. *мениң ат*, *сениң ат*, *бизниң ат*, *сизниң ат* вместо *атым* «мой конь», *сениң атың* «твой конь» и т.д. в литературном языке. Такие факты встречаются в турецком, чувашском и других языках [7, с.281].

В куманских языках лично-посессивное словоизменение имеет некоторые особенности. Мы ниже приводим перечень аффиксов, встречающихся в куманском, кумыкском, карачаево-балкарском и караимском (галицкий, крымский и трокайский диалекты) языках:

1 л. ед. -м, -ым, -им, -ум, -юм (в галиц. диал. караим. яз. -м, -ым, -им, -ум);

2 л. ед. -нг, -ынг, -инг, -унг, -юнг (в трокай. диал. караим. яз. -й, -ый, -ий, -уй, -юй; в галиц.диал. -й, -ый, -ий, -уй);

3 л. ед. -ы, -и, -у, -ю, -сы, -си, -су, -сю (в галиц.диал. -ы, -и, -у, -сы, -си, -су);

1 л. мн. -(ы)быз, -(и)биз, -(у)буз, -(ю)бюз (в кумык., карач.-балк. яз.), -(ы)мыз, -(и)миз, -(у)муз, -(ю)мюз (в куман. яз., в трокай.диал. караим. яз.), -(ы)мыз, -(и)миз, -(у)муз (в галиц.диал. караим. яз.);

2 л. мн. -(ы)гъыз, -(и)гиз, -(у)гъуз, -(ю)гюз (в кумык., карач.-балк. яз.), -(ы)нгыз, -(и)нгиз, -(у)нгуз, -(ю)нгюз (в куман. яз.), -(ы)йыз, -(и)йиз, -(у)йуз, -(ю)йюз (в трокай.диал. гагауз. яз.), -(ы)ныз, -(и)низ, -(у)нуз (в галиц. диал. гагауз. яз.);

3 л. мн. -лары, -лери (в кумык., куман., карач.-балк., яз. , в галиц. диал. караим. яз.), -лары, -ляри (в трокай.диал. караим. яз.). Ср. кумык. примеры: *башым* «моя голова», *башынг* «твоя голова», *башы* «его/ее голова», *башыбыз* «наша голова» и т.д. [9, с. 190-191; 10, с. 322, 324].

10. Кыргызский язык имеет более сложную систему лично-посессивного словоизменения, допуская разбивку 2 л. ед. и мн.ч. по признаку вежливости-невежливости. В нем категория принадлежности представлена аффиксами:

1 л. ед. -м, -ым, -им, -ум, -үм

2 л. ед. а) -ң, -ың, -иң, -уң, -үң (невежл.); б) -ңыз, -ңиз, -ңуз, -ңүз, -ыңыз, -иңиз, -уңуз, -үңүз (вежл.)

3 л. ед. -сы, -си, -су, -сү; -ы, -и, -у, -ү

1 л. мн. -быз, -биз, -буз, -бүз; -ыбыз, -ибиз, -убуз, -үбүз;

2 л. мн. а) -ңар, -ңер, -ңор, -ңөр; -ыңар, -иңер, -уңар, -үңөр(невежл.);

б) -ңыздар, -ңиздер, -ңузда, -ңүздөр; -ыңыздар, -иңиздер, -уңузда, -үңүздөр(вежл.);

3 л. мн. -сы, -си, -су, -сү; -ы, -и, -у, -ү.

Как видим, в этом языке посессивность выражается не так, как в приведенных выше в тюркских языках: 2 л. имеет вежливую и невежливую форму в обоих числах. И число алломорфов в этой парадигме больше, чем в других родственных языках. 3 л. ед. и мн. ч. не различается.

<i>Балам</i> «мой ребенок»	<i>атым</i> «мой конь»
<i>Балаң</i> «твой ребенок»	<i>атың</i> «твой конь»
<i>Балаңыз</i> «ваш ребенок»	<i>атыңыз</i> «ваш конь»
<i>Баласы</i> «его/ее ребенок»	<i>аты</i> «его/ее конь»
<i>Балабыз</i> «наш ребенок»	<i>атыбыз</i> «наш конь»
<i>Балаңар</i> «ваш ребенок»	<i>атыңар</i> «ваш конь»
<i>Балаңыз</i> «Ваш ребенок»	<i>атыңыз</i> «Ваш конь»
<i>Баласы</i> «их ребенок»	<i>аты/атлары</i> «их конь»

При наличии определения, выраженного личными местоимениями 2 л. ед. и 1 и 2 л. мн.ч. в род. п. названия предметов обладания употребляются без лично-посессивных аффиксов: *сиздин ат* «Ваш конь», *биздин ат* «наш конь», *силердин/сиздердин* вместо системно ожидаемых форм: *сиздин атыңыз* «Ваш (вежл. ед.) конь», *биздин атыбыз* «наш конь», *силердин атыңар* «ваш (мн., невежл.) конь», *сиздердин атыңыздар* «ваш (мн., вежл.) конь», но этот язык не допускает форм типа *менин ат* «мой конь», *сенин ат* «твой конь» и т.д., что тоже свидетельствует об асистемном характере форм посессивности в тюркских языках [2, с. 238].

11. Алломорфная система лично-притяжательных аффиксов имеет еще более сложный состав в якутском языке:

1 л. ед. -м, -ым, -им, -ум, -үм (как в кырг.яз.)

2 л. ед. -ң, -ың, -иң, -уң, -үң (как в кырг. яз.)

3 л. ед. -а, -о, -ө, -е; -та, -то, -тө, -те

1 л. мн. -быт, -бит, -бут, -бүт; -ыбыт, -ибит, -убут, -үбүт; -ныт, -нит, -пут, -пүт; -мыт, -мит, -мут, -мүт...

2 л. мн. -гыт, -гит, -гут, -гүт; -хыт, -хит, -хут, -хүт; -ңыт, -ңит, -ңут, -ңүт; -ыгыт, -игит, -угут, -үгүт....

3 л. мн. -лара, -лере, -лоро, -лөрө; -тара, -тере, -торо, -төрө; -дара, -дере, -доро, -дөрө; -нара, -нере, -норо, -нөрө... [7, с. 292-295].

Ср. примеры: *атым* «мой конь», *атың* «твой конь», *ата* «его/ее конь», *аппыт* «наш конь» (уподобление конечного согласного основы начальному согласному аффикса), *аккыт* «ваш конь» (опять происходит регрессивное уподобление), *аттара* «их конь», *агам* «мой отец», *агаң* «твой отец», *агата* «его/ее отец»; *атта-*

рым «мои кони»; *аттарың* «твои кони», *аттара* «их кони»; *аттарбыт* «наши кони», *аттаргыт* «ваши кони», *аттара* «их кони».

К типологии форм посессивности в сравниваемых языках. В тюркских языках категория принадлежности имеет разный парадигматический состав. В сарыг-югурском языке 1 и 2 л. ед. и мн. числа имеют одну форму, противопоставляемую форме 3 л. В саларском языке формы ед. и мн.ч. совмещены. В этих двух языках аффиксы посессивности функционально синкретичны.

Личные посессивные формы 1 л. ед.ч. и 2 л. ед. ч. имеют двучленные алломорфы в узбекском и турецком языках: *-м/-им* и *-ң/-иң*(узб.), *-m/-im* и *-n/-in* (тур.). Они в казахском, каракалпакском, ногайском и шорском языках представлены алломорфами: *-м*, *-ым*, *-им* и *-ң/-ың/-иң*. В алтайском мы имеем аффиксы *-м/-ым/-им* и *-н/-ын/-ин*. В этих языках отсутствует губная гармония гласных. В преобладающем большинстве языков мы имеем пятичленную систему алломорфов: *-м/-ым/-им/-ум/-ум* и *-ң/-ың/-иң/-уң/-уң* (в якутском, туркменском, тувинском, тофаларском, кумыкском, карачаево-балкарском, кыргызском и других языках; в азербайджанском *-н/-ын/-ин/-ун/-ун* – аффикс 2 л. ед.).

3 л.ед.ч. представлено целым рядом алломорфов. Узбекский и турецкий языки имеют двучленные признаки *-си* и *-и*, чувашский язык – варианты *-и*, *-е*, якутский язык – восьмичленную систему; *-е*, *-а*, *-о*, *-ө*; *-те*, *-та*, *-то*, *-тө*. В башкирском встречаем варианты *-ы*, *-о*, *-ө*, *-е*, *-һу*, *-һи*, *-һо*, *-һь*. Такое же восьмичленное варьирование мы находим в кыргызском, карачаево-балкарском, кумыкском, тофаларском и азербайджанском языках: *-ы/-и/-у/-у*; *-сы/-си/-сү/-су*. В некоторых языках вместо общетюркского начального *с-* мы находим начальное *з-*: в алтайском, хакасском и шорском *-ы*, *-и*, *-зы*, *-зи*, в тувинском *-ы*, *-и*, *-у*, *-ү*, *-зы*, *-зи*, *-зу*, *-зү*.

Как видим, признаки ед.ч. сравнительно единообразны. В форме 3 л. значения ед. и мн.ч. совмещаются, т.е. соответствующие аффиксы передают значения обоих чисел.

Рассматривая состав аффиксов принадлежности по способу от простого к сложному, мы обнаружили следующее соотношение их алломорфов. В узбекском и турецком языках признаком 1 л. мн.ч. выступают *-миз*, *-имиз* «наш, наша, наше, наши». Первый вариант присоединяется к основе на гласный, второй – к основе на согласный.

Четырехчленную алломорфную систему мы имеем в следующих языках: 1) казахский и каракалпакский: *-мыз*, *-ымыз*, *-миз*, *-имиз*; 2) чулымский: *-выс*, *-ывыс*, *-вус*, *-увус*; 3) алтайский и шорский: *-быс*, *-ыбыс*, *-бис*, *-ибис*; 4) чувашский: *-мар*, *-амар*, *-мер*, *-емер*.

Более сложно устроена система алломорфов 1 л. мн.ч. в ряде языков тюркской группы, где сильнее развита гармония звуков: 1) кумыкский, карачаево-балкарский и киргизский: *-быз*, *-ыбыз*, *-биз*, *-ибиз*, *-буз*, *-убуз*, *-бүз*, *-үбүз*; 2) куманский(мертвый), азербайджанский, туркменский, гагаузский (трокайский диалект): *-мыз*, *-ымыз*, *-миз*, *-имиз*, *-муз*, *-умуз*, *-муз*, *-умуз*; (в галиц. диал. караимского языка отсутствуют алломорфы с преднерядным губным гласным, т.е. *-мүз* и *-үмүз*); 3) тофаларский: *-быс*, *-ыбыс*, *-бис*, *-ибис*, *-бус*, *-убус*, *-бус*, *-убус*; 4) тувинский: *-выс*, *-ывыс*, *-вис*, *-ивис*, *-вус*, *-увус*, *-вүс*, *-үвүс*.

Наибольшее разнообразие алломорфов признака 1л. мн.ч. мы находим в якутском языке: *-быт*, *-ыбыт*, *-бит*, *-ибит*, *-бут*, *-убут*, *-бүт*, *-үбүт*, *-пыт*, *-пит*, *-пут*, *-пүт*, *-мыт*, *-мит*, *-мут* и др.

Восьмичленная посессивная подпарадигма 1 л. мн.ч. в силу своей распространенности является наиболее типичным ее признаком.

В лично-посессивном словоизменении 1 л. мн.ч. многообразием алломорфов. Наименьшее число вариантов мы встречаем в чувашском языке (-ар, -ер) и в узбекском литературном языке, где признаком 1 л. мн.ч. выступают формы -нигиз и -ингиз. А в говорах, диалектах и разговорной речи этого языка мы находим множество разных алломорфов: -низ, -иниз, -инлар, -ныз, -ыныз, -ынлар, -нна, -инна, -иннар, -нар, -ларин, -ларын и др. [88, с.297].

По фонетическому облику алломорфов аффикса 2 л. мн.ч. сближаются между собой алтайский, башкирский и кумыкский языки.

В этих языках признак лица начинается со звука г-: 1) -гар, -гер, -ыгар, -игер в алтайском; 2) -гъыз, -ыгъыз, -гиз, -игиз, -гүз, -угуз, -гуьз, -үгүз в кумыкском; 3) -гыз, -ыгыз, -гез, -егез, -гөз, -огоз, -гоз, -өгөз в башкирском языке [10, с.214].

В казахском и каракалпакском языках имеет место четырехчленная система алломорфов 2 л. мн.ч.: -ңыз, -ыңыз, -ңиз, -иңиз, в тувинском и тофаларском – восьмичленная: -ңар, -ыңар, -ңер, -иңер, -ңөр, -уңор, -ңор, -үңөр, в кыргызском – шестнадцатичленная: а) -ңар, -ыңар, -ңер, -иңер, -ңор, -уңор, -ңөр, -үңөр (невежл.); б) -ңыздар, -ыңыздар, -ңиздер, -иңиздер, -ңуздар, -уңуздар, -ңуздар, -уңуздар (вежл.). Варианты, начинающиеся с гласных, присоединяется к основам на согласный звук, варианты, содержащиеся звуки *ы-а, и-е, у-а, ү-ө*, – к основам с соответствующими гласными. В алтайском, каракалпакском, казахском языках отсутствуют противопоставление алломорфов с губными и негубными гласными.

В азербайджанском языке 2 л. мн.ч. форм принадлежности представлено аффиксом, варьируемым по признакам губности-негубности и переднерядности-непереднерядности: -ныз, -ыныз, -низ, -иниз, -нуз, -унуз, -нүз, -үнүз, а в ногайском языке оно варьируется по признаку переднерядности- непереднерядности: -ныз, -ыныз, -низ, -иниз.

В шорском языке признак множественности вклинивается между основой и аффиксом 2 л. ед.ч., образуя сложный аффикс со значением «ваш, ваша, ваше, ваши»:

<i>турам</i> «мой город»	<i>турабыс</i> «наш город»
<i>туранъ</i> «твой город»	<i>тураларынъ</i> «ваш город»
<i>туразы</i> «его/ее город»	<i>туралары</i> «их город» [10, с. 501].

В этом языке 2 л. мн.ч. представлено алломорфами: -ларынъ, -леринъ, -нарынъ, -неринъ, -тарынъ, -теринъ, где -лар, -лер, -нар, -нер, -тар, -тер – признаки множественного числа, а -ынъ, -инъ (наряду с -нъ после основы на гласный) – признаки 2 л. мн.ч. в значении «твой, твоя, твое, твои».

Якутский язык имеет сложную систему алломорфов притяжательного аффикса 2 л. мн.ч., дифференцируемых по признакам гласности-согласности, глухости-звонкости конечных звуков основы, губности-негубности, переднерядности-непереднерядности гласных звуков основы.

Что касается аффикса принадлежности 3 л. мн.ч., то он имеет некоторые особенности. Это своеобразие заключается, прежде всего, в том, что во многих языках он омонимичен с аффиксом 3 л. ед.ч.. В данном случае мы можем говорить о нейтрализации признаков ед. и мн.ч.. Кыргызские, кумыкские, тофаларские и азербайджанские алломорфы аффикса 3 л., тождественные фонетически, используются в значении ед. и мн.ч.: -ы, -и, -у, -ү, -сы, -си, -су, -сү. Если это утверждение является безусловным для первых трех языков, то азербайджанский допускает ва-

риативность: эти аффиксы вступает в отношение синонимии с признаками собственно мн.ч. *-лары, -лери*. И в тувинском языке посессивные значения 3 л.ед. и мн.ч. синкретизируется в аффиксах *-ы, -и, -у, -ү, -зы, -зи, -зу, -зү*.

Противопоставление вариантов аффикса по признаку губности- негубности отсутствует в туркменском, казахском, каракалпакском и других языках, поэтому в них мы находим только четыре алломорфа *-ы, -и, -сы, -си*, которые, выражая значения «его, ее, их», нейтрализует семантику ед. и мн.ч.

Если в якутском языке признаком 3 л. ед.ч. являются *-а, -э, -о, -ө; -та, -те, -то, -тө, -да, -де, -до, -дө, -на, -не, -но, -нө; -ыла, -иле, -ула, -үлө...*, то их дериватами для мн.ч. выступают *-лара, -лере, -лоро, -лоро, -тара, -тере, -торо, -төрө, -нара, -нере, -норо, -нөрө, -дара, -дере, -доро, -дөрө*, которые не допускают взаимозаменяемости и выбор которых зависит от фонетических условий основы.

Видим, что чувашский и якутский языки относительно других явно обособлены своеобразием системы форм посессивности. Специфику имеет и уйгурский язык по части оформления категории принадлежности. Приводим алломорфы соответствующих аффиксов:

1 л. ед. *-м, -им, -ум, -үм, -рим, -рум, -рүм;*

2 л. ед. *-ң, -иң, -уң, -үң, -риң, -руң, -рүң;*

2 л. ед. (вежл.) *-ңиз, -иңиз, -риңиз, -руңиз, -рүңиз;*

1 л. мн. *-миз, -имиз, -умиз, -үмиз, -римиз, -румиз, -рүмиз;*

2 л. мн. *-ңлар, -иңлар, -уңлар, -үңлар, -риңлар, -руңлар;*

3 л. ед. и мн. *-и, -си, -ри.*

В отличие от других тюркских языков в уйгурском на стыке основы и аффикса в ряде случаев появляется эпентетический звук *-р*. Этот звук вставляется между основой и алломорфом аффикса в тех случаях, когда основа оканчивается на гласный звук. Ср. формы принадлежности слова *тоху* «курица»: *тохурим* «моя курица», *тохуриң* «твоя курица», *тохирумиз* «наша курица», *тохириңлар* «ваша курица», *тохури* «его, ее курица» [7, с. 299]. Как видим, ед. и мн.ч. 3 л. выражаются недифференцированно.

О спорных вопросах категории принадлежности. В понимании статуса, объема и характера категории посессивности в тюркских языках существуют совершенно противоположные мнения. И ее место в морфологии определяется по-разному. Приведем и кратко прокомментируем некоторые противоречия во взглядах ученых на сущность категории принадлежности.

1. В тюркологии лично-посессивное словоизменение описывается под заголовком «Имя существительное» (Н.К. Дмитриев, И.А. Кононов, И.А. Батманов, К.Д. Дыйканов и др.). В этом случае многие словоформы с притяжательными аффиксами остаются за пределами категории. Ср. кыргызские примеры: *ким-иң?* «кто из вас?» (*ким* «кто?»), *ким-иси?* «кто из них?», *ким-ибиз?* «кто из нас?», *алтоо-ңор* «шестеро из вас», *алтоо-буз* «шестеро из нас», *иштеи-иң керек/иштөө-ң керек* «тебе надо работать», *калган-ым дурус* «мне лучше остаться» и т.д. Эти примеры показывают, что вопросительные, неопределенные местоимения, собирательные числительные, инфинитивные и причастные формы глагола тоже изменяются по формам лично-посессивного словоизменения [5, с. 203, 212]. Мы относим эту категорию к межчастичным категориям.

2. Мнения тюркологов разделились в определении состава и объема понятия лично-посессивного словоизменения. При узком понимании к категории принадлежности относят только словоформы с притяжательными аффиксами (Н.З. Гаджи-

ева, Г.Ф. Благова, М.А. Хабичев и др.). Сторонники широкого понимания категории подводят под нее совершенно разнородные грамматические (не только морфологические) образования:

1) совокупность словоформ с притяжательными аффиксами;

2) предикативные словосочетания со своим подлежащим и сказуемым: *ат меники* «конь мой», *бала сеники* «ребенок твой», *өлкө биздики* «страна наша, принадлежит нам» и др.;

3) атрибутивные словосочетания со своим определением в родительном падеже и определяемым: а) *менин өлкөм* «моя страна», *сенин атың* «твоя лошадь»; б) *эшиктин туткасы* «ручка двери» (*эшик* «дверь», *тутка* «ручка», -*тин* аффикс родительного падежа, -*сы* аффикс 3 л. ед.ч.); в) *өлкөнүн борбору* «столица страны» (*өлкө* «страна», *борбор* «столица», -*нун* аффикс родительного падежа, -*у* аффикс принадлежности 3л. ед.ч.);

4) атрибутивные словосочетания, состоящие из существительного- определения в основном падеже и определяемого существительного с аффиксом принадлежности 3 л.: *орус тили* «русский язык» (где -*и* аффикс 3 л. ед.ч.); *шаар адамы* «городской житель, горожанин» (где -*ы* аффикс 3 л. ед.ч.);

5) безаффиксальные определительные словосочетания: *жыгач курөк* «деревянная лопата», *бет май* «вазелин» (буквально «мазь для лица») и др.

Такой обширный состав категории принадлежности мы находим только в труде К.Д. Дыйканова «Имя существительное в кыргызском языке» [см.: 7, с. 285-286]. Другие тюркологи определяют объем категории по-другому: у Т. Кайдарова отсутствуют пункты 2 и 5, у Абдувалиева пункт 5, у А. А. Чеченова и Н.Х. Ахматова пункты 4 и 5, у П. Азимова, у Андреева – пункты 2, 3б, 4 и 5, у Дж. Амансариева, К. Сарыева – пункты 2, 4 и 5 и т.д. [см.: 7, с. 284-285; 4, с. 220].

При широком понимании категории принадлежности нарушаются принципы морфологии и синтаксиса. Под морфологическую категорию искусственно подгоняются синтаксические факты – словосочетания и предложения. Поэтому данная морфологическая категория выглядит неоднородной по составу и разнопорядковой по объему. Она предстает перед нами не как целостная формально-семантическая единица, а как набор разноплановых, разнообъемных образований. Мы представляем данную категорию как строго морфологическую парадигму, являющуюся системой словоформ с лично-посессивными аффиксами.

3. В лингвистической литературе существует мнение, согласно которому категория посессивности является универсальной и всеобъемлющей. В языке нет имени, «которое не уточнялось бы с точки зрения его соотнесенности с лицом» [см.: 6, с. 79]. Правда, в тюркских языках существуют слова, которые не имеют форм посессивности: местоимение *мен* «я», существительные *нейтрино* «стабильная незаряженная элементарная частица космического происхождения с нулевой массой», *аалам* «вселенная», *кит* «крупное морское млекопитающее, похожее на рыбу внешним видом» и др. и такие которые почти не употребляются без них: наименования частей тела, термины родства, названия предметов быта и т.д. Сразу отметим, что многие слова имеют формы принадлежности только 3 лица. Например, кыргызское слово *кабык* «кора, скорлупа» не может быть предметом обладания 1 и 2 л. ед. и мн. числа, а имеет только 3 л. ед. и мн. числа в виде словоформы *кабыгы* «его, ее, их кора», ср. словосочетание *терек/теректердин кабыгы* «кора тополя/тополей», где аффикс -*ы* является признаком 3 лица категории принадлежности.

Известно, что полная парадигма посессивности существует только в стандартном языке. А в разговорном дискурсе встречаются «нулевые» признаки посессивности. Ср. туркменские примеры: *(менин) ат* «мой конь», *(сениң) ат* «твой конь» *(бизнең) ат* «наш конь», *(сизниң) ат* «ваш конь» [3, с. 34].

В кыргызской разговорной речи только формы 1 и 2 л. мн.ч. представлены с нулевым аффиксом: *биздин ат*, *сиздин ат*, *силердин ат*, а формы единственного числа неупотребляются без аффиксов: *менин атым* «мой конь» *(сенин) атың* «твой конь». А в стандартном литературном языке этого языка презентуются только аффиксальные формы (смотрите выше).

На основе выше изложенного мы приходим к следующим выводам:

1. Лично-посессивное словоизменение имеет категориальный статус и представляет собой межчастеречную морфологическую категорию.

2. Категориальным значением посессивности является дихотомия «предмет обладания – лицо обладателя», выражаемая в пределах словоформы. Основа (или корневая морфема) обозначает предмет обладания, а лично-притяжательный аффикс – лицо обладателя.

3. В тюркских языках категория посессивности имеет несколько моделей оформления. Синкретизм форм лица характерен саларскому и сарыг-югурскому языкам, отсутствие или слабое проявление сингармонизма – узбекскому, турецкому литературным языкам, осложненная морфонология – якутскому, стандартная система – всем прочим тюркским языкам.

4. 3 л. ед. и мн.ч. в большинстве языков выражается недифференцированно.

5. Атрибутивные и предикативные словосочетания необходимо рассматриваться в синтаксисе языка.

6. В тюркских языках можно различать стандартные и нестандартные, системные и асистемные, полные и дефектные формы выражения посессивности.

Список литературы

1. Абуханов, Г.А. Семантика и синтаксическая функция притяжательных аффиксов в современном казахском языке: Автореф. дис... канд. филол. наук. – Алма-Ата, 1950. – 22 с.
2. Азыркы кыргыз адабий тили / Ред. Б.О. Орузбаева. – Б. 2009. – 928 с.
3. Дмитриев, Н.К. Категория принадлежности // Исследования по сравнительной грамматике тюркских языков. – М., 1956. – Ч.2. Морфология. – С. 9-15.
4. Зулпукарова, А.К. Системность и асистемность в лично-прономинальной парадигме языка. – Ош, 2018. – 200 с.
5. Зулпукаров, К.З. Падежная грамматика: теория и прагматика. – СПб.; Ош: Б.и., 1994. – 317 с.
6. Зулпукаров, К.З. На пути к созданию активной билингвальной грамматики // Рус. яз. и лит. в шк. Кыргызстана. – 2003. – № 4. – С. 58-62. – Рец. на кн.: Дербишева З.К. Функциональная грамматика русского и кыргызского языков. Бишкек, 2003.
7. Зулпукаров, К.З., Атакулова, М.А., Калмурзаева, А.А., Айылчиева, Д.Т., Джусупова, А.А. Инвариантность в прономинальной и провербиальной парадигмах языка. – Бишкек, 2016. – 728 с.
8. Решетов, В.В. Основы фонетики и грамматики узбекского языка. – 2-ое изд. – Ташкент: Учитель, 1965. – 243 с.
9. Хабишев, М.А. Именное словообразование и формообразование в куманских языках. – М.: Наука, 1989. – 217 с.
10. Языки мира: тюркские языки / Отв. ред. Э.Р. Тенишев. – Бишкек: Кыргызстан, 1997. – 543 с.

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ИРОНИИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

Осипова О.С.

магистрант, Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации,
Южный федеральный университет, Россия, г. Ростов-на-Дону

Данная статья посвящена способам выражения иронии в англоязычном художественном дискурсе середины XX – начала XXI вв., находившегося под влиянием направления «постмодернизм». Целью написания статьи является рассмотрение иронии и семантико-синтаксических средств ее выражения в художественных текстах писателей-постмодернистов. Анализ фактического материала позволил выявить уникальные характерные черты, присущие иронии писателей-постмодернистов рассматриваемого периода и англоязычной лингвокультуре в целом.

Ключевые слова: ирония, способы выражения иронии, семантические средства, синтаксические средства, дискурс, лингвокультура, постмодернизм.

Методом случайной выборки объектами анализа стали 5 постмодернистских произведений: «Giles Goat-Boy» и «The floating opera» Джона Барта, «White Noise» Дона Деллило, «Inside Mr. Enderby» Энтони Берджесса и «The Liar» Стивена Фрая.

В проанализированных текстах среди семантических способов выражения иронии можно выделить: тропы (сравнения, метафоры, эпитеты, олицетворения, гиперболы), окказиональные и свободные авторские сочетания, антитезы, семантические и ассоциативные противопоставления, многозначные/однозначные/синонимичные слова с определенной ассоциативной установкой, слова с определенным семантическим значением и эмоциональной окраской (книжная, разговорная, терминологическая лексика), лексические единицы с усиленным значением, гротеск, употребление различных по стилистике слов в одном контексте, использование устойчивых выражений.

Среди синтаксических средств выявлены: вводные конструкции, парцелляция, параллелизм, хиазм, риторические восклицания, обращения и вопросы, лексические и синтаксические повторы, авторские добавления и пояснения, градация (как в порядке увеличения, так и в порядке уменьшения значимости), эллиптические высказывания, сослагательные и повелительные формы наклонений, диалогическая или монологическая форма речи, пунктуационные особенности, перечисления, противопоставления, использование особых временных форм (прошедшее, длительное время), цитирование, тон повествования.

Стоит отметить, что выражение иронии в рассмотренных произведениях выбранных авторов различается по характеру использования определенных языковых средств. Например, для произведения «the White Noise» Дона Делилло [5] характерна философская, порой грустная ирония, затрагивающая проблемы личности (высмеивание черт характера, поведения) и общества (высмеивание американского образа жизни). Среди характерных способов выражения иронии в рассматриваемом произведении выделяются: тропы (сравнения, метафоры, гиперболы), семантические противопоставления, окказионализмы и свободные авторские конструкции и сочетания, особая синтаксическая организация предложений (сослагательные конструкции, диалогическая и монологическая речь, градация, лексические и синтаксические повторы перечисления, смысловая избыточность, противопоставления, дополнительные паузы). Причем многие слова и словосочетания содержат какую-либо ассоциативную установку, либо обладают определенным контекстуальным

значением, способствующим декодированию иронии со стороны читателя. К тому же, стоит отметить, что для текстов характерно употребление лингвокультурологических реалий («America», «New York»), позволяющих читателю определить, к какой культуре принадлежит произведение. Ниже приведен один из самых ярких примеров с характерной иронией данного писателя:

- (1) «*The teaching staff is composed almost solely of New York émigrés, smart, thuggish, movie-mad, trivia-crazed. They are here to decipher the natural language of the culture, to make a formal method of the shiny pleasures they'd known in their Europe-shadowed childhoods – an Aristotelianism of bubble gum wrappers and detergent jingles*» [5].

В данном отрывке ирония выражается посредством семантических противопоставлений. В тексте можно проследить контраст предполагаемого высокого образа преподавателя кафедры и представленного образа «бандита» (*thuggish*), «ловкача» (*smart*). При этом, автор, используя в одном предложении многозначные перечисления подобного рода, добавляет такие черты (авторские сочетания), как «помешанный на кино» (*movie-mad*), «помешанных на банальностях» (*trivia-crazed*). Данный ряд контрастирующих между собой характеристик создает комичный образ преподавателя в глазах читателей. В следующем предложении автор продолжает иронизировать над образом преподавателя путем определения его деятельности на кафедре и использует такие серьезные определения, как: «естественный язык культуры» (*natural language of the culture*), «официальная методика» (*a formal method*), которые контрастируют с образом, представленным ранее. То есть, в данном случае автор намекает на поглощенных поп-культурой преподавателей, которые, возможно, имеют мало общего с научной деятельностью, но при этом призваны проделать большую научную работу. В этом же предложении автор использует контрастивное по внутренней форме свободное словосочетание в виде псевдонаучного термина «официальная методика светлых радостей» (*a formal method of the shiny pleasures*) для того, чтобы выразить иронию над той деятельностью, которой занимаются данные преподаватели. К тому же, авторская ирония усиливается за счет использования научного термина «Аристотелизм» (*Aristotelianism*) в контексте объяснения этой «официальной методики», добавляя излишнюю пафосность в описание деятельности преподавателей. Для достижения максимального ироничного эффекта автор использует контекстуальную метафору «Аристотелизм обертки жевательной резинки и песенки из рекламы моющего средства» (*Aristotelianism of bubble gum wrappers and detergent jingles*). Семантические противопоставления в этой метафоре выражаются в том, что автор сравнивает философское учение Аристотеля [8] с работой преподавателей, которая в данном случае будет выглядеть абсурдно и гротескно. Таким образом, автор хотел показать, что контингент кафедры подходит с чрезмерно серьезным видом к простым и банальным вещам.

Выражение иронии в произведениях Джона Барта «The Floating Opera» [2] и «Giles Goat-Boy» [1] основывается на комично-гротескном и абсурдном повествовании в представлении персонажей и их поведения, образа мыслей. Например, в книге «The Floating opera» преобладает ирония героя над самим собой или другим персонажем, выражающаяся в риторических эллиптических восклицаниях, противопоставлениях, а также парцеллятивных конструкциях. В другой книге, «Giles Goat-Boy», преобладает ирония над главным героем, выражающаяся в использовании семантических гротескных контрастов и сравнений, оценочной лексики, эмо-

ционально-окрашенных слов, а также слов, относящихся к различным функциональным стилям. В приведенном примере можно ознакомиться с ярко-выраженной ироничной манерой изложения писателя:

- (2) *«I stood erect and grinned at my dripping face in the mirror.
«Of course!» Exhilaration! A choked snicker escaped me.
«For crying out loud!» Momentous day! Inspiration, to have closed my eyes on the old problem; to have opened them on the new and last and only solution! Suicide!» [2].*

В приведенном примере наблюдается дисбаланс внутреннего мира главного героя, который относится к себе с самоиронией и в итоговой фразе радостно заявляет о самоубийстве. Стоит отметить, что изначально декодировать иронию практически невозможно: главный герой ощущает подъем сил и духа, в некотором роде озарение, что выражается в эллиптических восклицаниях («*Of course!*», «*Exhilaration!*», «*For crying out loud!*», «*Momentous day!*»), и читатель перенимает его положительный настрой («*I stood erect and grinned*», «*to have closed my eyes on the old problem*», «*to have opened them on the new and last and only solution*»). С помощью предложений, идущих в градационном порядке, главный герой подводит читателя к финальной фразе: «*...last and only solution! Suicide!*» Финальная фраза является переломной, как в смысловом, так и в эмоциональном фоне, так как решение покончить с собой обычно вызывается глубоким депрессивным состоянием, сопровождаемым негативными эмоциями, а для главного героя это решение оказалось простым и легким, «последним и единственным выходом». Дисгармония приподнятого настроения главного героя и его решения убить себя позволяют судить о нем как о человеке непостоянном, относящимся к себе несерьезно и, возможно, с некоторой долей равнодушия; поэтому его самоирония трактуется читателем как характерная черта главного героя, его способ мириться с житейскими трудностями и проблемами. Для достижения особого эмоционального эффекта главный герой, помимо использования большого количества восклицательных предложений, использует также и параллельные синтаксические конструкции: «*to have closed my eyes...*», «*to have opened them...*».

В произведении Энтони Берджесса «*Inside Mr. Enderby*» преобладает ирония над персонажами, а также над процессами, происходящими в Англии. Ирония выражается в основном с помощью синтаксических, семантических и смысловых контрастов; за счет использования слов, относящихся к разным функциональным стилям; оценочной лексики; особой синтаксической организации предложений (градации, вводные конструкции, обращения, противопоставления, лексические повторы); тропов (сравнения, гиперболы, олицетворения, метафоры, эпитеты). Стоит отметить, что для иронии Энтони Берджесса характерно использование слов с особой ассоциативно-коммуникативной установкой, при декодировании которой читатель может распознать иронический подтекст. Более того, в текстах присутствуют такие лингвокультурологические реалии, как: «*London*», «*Channel*», «*pub*», «*gin*»; которые позволяют читателю определить, что текст связан с Британской культурой. Рассмотрим пример с ярко-выраженной иронией писателя:

- (3) *«Enderby, sixth-form boy, would stand over her while she drank it in bed-tousled, wrinkled, puffed, ill-smelling, a wreck-though she did not really drink it: the tea seemed to soak into her as into parched earth» [A. Burgess. Inside].*

В приведенном отрывке ирония выражается в описании старой женщины путем сравнения ее с чем-то старым, разрушенным, безжизненным. Автор использует

градацию для усиления негативной коннотации в описании женщины: «*tousled, wrinkled, puffed, ill-smelling*»; кульминационным моментом градации служит метафорическое сравнение женщины с развалиной – «*a wreck*» [7]; данная комбинация вызывает неприятные ассоциации у читателя. Конструктивно автор вставил данную комбинацию, отделяя описание женщины от остального текста, представляя его как добавочную информацию (используя тире) и создавая у читателя полноценный образ описываемой женщины. Далее ирония усиливается за счет другого сравнения – с пересохшей землей (*parched earth*). Более того, автор переходит от описания женщины к описанию процесса чаепития, где женщина становится объектом, т.е. не она пьет чай, а чай просачивается в нее, словно в почву/землю (*the tea seemed to soak*). Таким образом, у читателя возникает ощущение, будто женщина является чем-то неодушевленным (*though she did not really drink it: the tea seemed to soak into her as into parched earth*), причем эффект сюрреалистичности создается с помощью наречия «*not really*» а также конструкции «*seemed to*». Используя сравнение с землей, автор использует архетипичное описание, связанное подсознательно со смертью (могилой, захоронением), и усиливает его эпитетом: «*parched earth*», причем усиление сравнения выражается в лексических повторях предлога «*into*» (*into her as into parched earth*). После прочтения отрывка, у читателя должен возникнуть противоречивый образ, основанный на сопоставлении несопоставимого – ученика 6 класса и лежащей больной старой женщины (*Enderby sixth-form boy, would stand over her*).

Выбранные примеры из книги Стивена Фрая «*The Liar*» характеризуются едкой, саркастичной, вызывающей иронией над персонажами. Основными средствами выражения иронии являются: свободные авторские сочетания, контекстуальные сравнения, оценочная лексика, тропы (метафора, гипербола, сравнение), особая синтаксическая организация предложений (градация, параллельные синтаксические конструкции, лексические повторы, обратный параллелизм, риторические вопросы, вводные конструкции, обильное использование пунктуации), устойчивые сочетания, игра слов и др. Стоит отметить, что в примерах присутствуют лингвокультурологические реалии, такие как: «*Eton and Harrow and Winchester*», «*a Crown Court*», «*the Thatcher cabinet*», что позволяет говорить о том, что текст неразрывно связан с Британской культурой.

(4) «*You have a fine brain. A really excellent brain, Mr Healey.*

«*Thank you.*»

«*A fine brain, but a dreadful mind. I have a fine brain and a fine mind. Likewise Russell. Leavis, a good mind, practically no brain at all.*» [S. Fry]

В рассматриваемом примере ирония над персонажем основывается на контрастах, выраженных при помощи антитезы и игры слов «*fine brain*» – «*dreadful mind*», «*good mind*» – «*no brain*». Изначально речь первого персонажа содержит положительную интенцию по отношению к другому персонажу, мистеру Хэйли, что выражается в комплименте при обращении к нему: «*You have a fine brain. A really excellent brain, Mr Healey.*» Мистер Хэйли принимает адресованный к нему комплимент и выражает это в благодарности (*Thank you*); однако затем первый персонаж использует резко контрастирующие понятия «*A fine brain, but a dreadful mind*» с целью поиронизировать над собеседником. Стоит отметить, что иронический эффект достигается благодаря использованию героем градации в первом предложении «*fine brain, a really excellent brain*» (с усилением значимости языковой единицы наречием «*really*»), а также лексических повторов слова «*fine*» и сочетания «*fine*

brain», которые усиливают положительную маркировку текста; использование противопоставления «*but*» приводит к полному разрушению заданного ранее настроения и появления нового, негативного значения. Первый персонаж также использует сравнение с самим собой (используя параллельную синтаксическую конструкцию «*you have...I have...*»), утверждая, что сам он обладает лучшими качествами, в отличие от мистера Хэйли («*I have a fine brain and a fine mind. Likewise Russell*»). На основе этого контраста можно понять, что первый персонаж использовал данный способ намеренно, чтобы показать, что его собеседник хуже, чем он сам. В продолжение своей иронии первый персонаж вводит в разговор третьего персонажа, над которым тоже решил пошутить, используя аналогичную конструкцию «*Leavis, a good mind, practically no brain at all*» (с усилением значимости языковой единицы наречием «*practically*»); вероятно, он хотел показать мистеру Хэйли, что в его случае не все так плохо, и есть люди похуже, но тем самым, не уменьшив ироничного эффекта над мистером Хэйли. В данном высказывании персонаж использует обратный параллелизм, или хиазм, так как изначально в его речи предложения начинаются со сравнения «*brain*» – «*mind*», финальная фраза сопоставляет понятия «*mind*» – «*brain*». Примечательно, что он использует в своей речи обратный градационный порядок, который выражается в таких словах, как: «*fine*» – «*excellent*» – «*good*». Стоит обратить внимание и на использование слов «*mind*» и «*brain*», которые, на первый взгляд, кажутся синонимичными, но на самом деле имеют коренные различия, поэтому противопоставление таких категорий добавляет оттенок комичности и несерьезности всему разговору.

Таким образом, проанализировав примеры с иронией в англоязычном постмодернистском художественном дискурсе в рамках пяти произведений английских и американских авторов, мы можем сделать вывод, что средства выражения иронии включают как семантические (60 %), так и синтаксические способы (40 %).

Список литературы

1. Bart, John. Giles Goat-Boy. New York: Anchor, 2014. 747 p.
2. Bart, John. The Floating Opera. Illinois: Dalkey Archive Press, 2015. 276 p.
3. Burgess, Anthony. Inside Mr. Enderby. London: William Heinemann Ltd, 1963. 256 p.
4. Delillo, Don. White Noise. London: Penguin Classics, 2016. 320 p.
5. Fry, Stephen. Liar. London: Arrow, 2004. 400 p.
6. Macmillan Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.macmillandictionary.com> (дата обращения: 19.10.2018).
7. Online dictionary. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dictionary.com/> (дата обращения: 20.11.2018).

Т.З. ТАБУЛОВ – НАРОДНЫЙ УЧИТЕЛЬ, ПРОСВЕТИТЕЛЬ, ЗАЧИНАТЕЛЬ АБАЗИНСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Табулов А.К.

научный сотрудник, Карачаево-Черкесский институт гуманитарных исследований,
Россия, г. Черкесск

Данная статья представляет собой обзор творческого пути одного из наиболее ярких представителей абазинского просветительства Т. З. Табулова. Кроме того, на примере произведений Т. З. Табулова будут рассмотрены вопросы о роли перевода и устного народного творчества в становлении молодой абазинской литературы.

Ключевые слова: просвещение, абазинская письменность, абазинская письменная литература, адаптация в художественном переводе, устное народное творчество абазин.

Просвещение как историческое явление, зародившись в Англии в XVII в., стало одним из ключевых факторов, способствовавших прогрессивным изменениям во всех сферах общественного развития в Европе и России. С колонизацией Кавказа в XIX в. связано появление первых просветителей – выходцев из горских народов. Под влиянием демократических тенденций передовой русской культуры середины XIX в. представители национальной интеллигенции справедливо полагали, что просвещение во многом поможет их соотечественникам побороть невежество и вековую отсталость. Однако, несмотря на все усилия и несомненный вклад в дело просвещения горских народов первые кавказские просветители не в силах были изменить обстоятельства социальной жизни своих соотечественников, по крайней мере до тех пор, пока внутри самого общества не возникли условия необходимые для перехода на новый уровень его развития. Безусловно, качественный скачок в социальном развитии кавказских народов напрямую связан с приходом Советской Власти в 1917 году. Именно тогда национальная интеллигенция получила возможность реализовать свой просветительский потенциал.

Применительно к абазинам справедливым будет утверждение, что одним из ярчайших примеров такого самоотверженного служения своему народу является деятельность талантливого педагога, убежденного просветителя и зачинателя абазинской письменной литературы Тотлуста Закериевича Табулова.

Тотлустан Закериевич Табулов родился в 1879 году в ауле Бибердов Верхнекубанского пристава Баталпашинского отдела (сейчас а. Эльбурган, Карачаево-Черкесской республики). Начальное образование Т. З. Табулов получил в школе, открытой известным просветителем абазинского народа Умаром Мекеровым. После окончания школы он продолжил образование в Ардонской духовной семинарии по завершению учебы в которой в 1905 г. Т. З. Табулову был присвоен сан эфенди.

В 1914 г. Тотлустан Закериевич был назначен учителем в начальной школе а. Бибердов, где проработал всего год вплоть до знаменательного выступления в 1915 году на учительской конференции в поселке Теберда, где он открыто заявил о необходимости внесения ряда изменений в области народного просвещения, а именно: начальное образование должно было стать доступным в равной степени всем горским детям как мальчикам, так и девочкам; обучать следовало не только родному, но и русскому языку. Требования шли вразрез с политикой царских властей на Кавказе, не заинтересованных в реальном просвещении горцев, а потому Т. З. Табулов был отстранен от педагогической работы. Но, вопреки запрету, опальный учитель, будучи истинным патриотом, неравнодушным к судьбе соотечественников, не оставляет выбранного им раз и навсегда пути просвещения своего народа, тайно продолжая обучать детей грамоте.

С приходом Советской власти Т. З. Табулов получает возможность не только вернуться к работе учителя начальной школы а. Эльбурган, но и в полной мере реализовать свой потенциал как просветителя, внося поистине бесценный вклад в развитие духовной культуры абазинского народа.

Самым значимым достижением в области развития духовной культуры горских народов после утверждения Советской власти на Кавказе стало создание письменности на национальных языках. Во многом благодаря самоотверженному труду Тотлуста Закериевича свою письменность получили черкесы и абазины.

Так, в уже 1924 году была введена в практику черкесская письменность на арабской графической основе, автором которой стал Т. З. Табулов. Алфавит, предложенный Табуловым, просуществовал четыре года, после чего был переведен на латинскую графику. По алфавиту Табулова обучались не только черкесские, но и абазинские дети вплоть до обретения абазинами своей национальной письменности в 1932 году.

Первой книгой на национальном языке стал букварь для черкесских школ «Анабзэ» («Материнский язык»), подготовленный и выпущенный Т. З. Табуловым в том же 1924 году. Отсутствие материала для детского чтения побуждало первых автодидактов обращаться к литературному творчеству. Так, Т. З. Табулов помещает на страницах учебников переводы произведений русских писателей, собственные рассказы, стихи, поэмы, широко использует фольклорные материалы. В 1929 году вышел сборник его художественных произведений под названием «Зули», куда вошли пьесы «Зули», «Зарыля», инсценировки «Рабочий и крестьянин», «Старая жизнь и новая жизнь», ряд песен и стихов. В своих художественных произведениях писатель продолжает оставаться просветителем, обличая пороки прежнего феодально-патриархального строя, призывает бороться с его пережитками. Таким образом, создание письменности положило начало зарождению черкесской письменной литературы, у истоков которой стоял в том числе и Т. З. Табулов.

Автором первого абазинского алфавита, разработанного на латинской графической основе также был Т. З. Табулов. После утверждения проекта абазинской письменности Всесоюзным Центральным Комитетом Нового Алфавита в 1932 году абазинский алфавит Табулова был введен в практику. В последствии латинская графика была заменена на кириллическую, и с 1938 года абазины получили алфавит, который действует по настоящее время.

Создание и введение в практику абазинского алфавита явилось важной предпосылкой для возникновения абазинской письменности и абазинской письменной литературы. Известный ученый-литературовед П. К. Чекалов предлагает считать 1933 год годом рождения абазинской письменной литературы: «Точкой отсчета истории абазинской письменной литературы можно принять 1933 год. Именно в этом году на страницах черкесской газеты «Черкес пльж» стали появляться первые публицистические заметки на абазинском языке» [6, с. 5].

Первый букварь «Анбызшва. Абаза алыфба», составленный Т. З. Табулов в соавторстве с М. Ниповым и Х. Патовым, а также учебник по литературе для второго класса «Новый путь. Книга для чтения после букваря. Часть 2», подготовленный Т. З. Табуловым, были изданы уже 1933 году.

Вышеуказанный учебник по литературе являл собою перевод книги для чтения для второго класса Е.Я. Фортунатовой, в связи с чем возникает вопрос о роли перевода в становлении молодой абазинской литературы. Известный абазинский литературовед В. Б. Тугов писал: «Уже в первых букварях и учебниках появились переводы произведений А. С. Пушкина, И. А. Крылова, М. Ю. Лермонтова, А. Н. Некрасова, И. С. Тургенева и др., явившиеся стартовой площадкой для первых национальных писателей» [5, с. 77] Так, посредством переводов зарождающаяся абазинская литература в кратчайшие сроки получила в свое распоряжение столь богатое литературное наследие, представленное десятками, сотнями памятников русской, советской и мировой классики, которые помимо очевидного образовательного и культурологического воздействия опосредованно служили зарождению и ускоренному развитию письменной литературы абазин. Следовательно, перевод

иноязычной книги на этапе зарождения и формирования всех без исключения младописьменных литератур был вызван к жизни исторической необходимостью освоения опыта более развитой литературы с целью создания собственных письменных литературных традиций.

Говоря о роли перевода в становлении детской абазинской литературы нельзя не упомянуть о такой его характерной особенности как адаптация, которая по ряду объективных причин существовала лишь на начальных этапах формирования абазинской литературы в 30-х гг. XX в. В целом, адаптация в художественном переводе – явление далеко не новое. Так, например, известные теоретики в области перевода В. В. Сдобников и О. В. Петрова описывали подобное явление в русском переводе VIII в.: «Для русских переводов VIII в. характерны многочисленные случаи замены иноязычных имен и бытовых деталей оригинала русскими именами и деталями родного быта, изменения всей обстановки действия, то есть перенесение действия в российскую действительность. Такая практика получила название «склонение на наши нравы»...» [3, с. 24] Подобного рода «переделки» мы встречаем в книге для чтения, выпущенной Т. З. Табуловым в 1933 году. Тотлустан Закериевич нарочно менял имена героев, названия мест, упускал или, напротив, добавлял какие-то отдельные детали, приспособлявая таким образом иноязычное произведение к национальному бытовому фону. Например, при переводе рассказа Яковлева «Откуда течет Серебрянка», Т. З. Табулов, сохраняя сюжет повествования, меняет название русской реки Серебрянка на Бабуг и имена главных действующих лиц Илюша, Коля и Сема на национальные Умар, Мусса, Кази, Абубекир. Изменилось также и название, в переводе Табулова «Где начинается Бабуг». В некоторых случаях, Т. З. Табулов при переводе настолько отходил от текста оригинала, что получившиеся в результате произведения воспринимаются как вполне самостоятельные, например, стихотворение «Мяч» (по Михалкову), «Сорняки» (по Зорской). С какой же целью Т. З. Табулов сознательно изменял текст оригинала при переводе? В. Б. Тугов по этому поводу пишет следующее: «Первые автодидакты, безусловно, опирались на опыт русских авторов, но соотносили материал с бытом и жизнью своего народа, с особенностью природы, с национальным характером мышления детей» [6, с. 6]. Таким образом, адаптация в художественном переводе 30-х гг. XX в. имела целью сделать иноязычные произведения более доступными для восприятия, пропустив их через призму национальной культуры.

После введения в практику абазинского алфавита 1933 году Тотлустан Закериевич писал за редким исключением на абазинском языке. В целом же с 1924 по 1941 гг. Тотлустан Закериевич составил и издал около 20 учебников и учебных пособий, на страницах которых он помещал в том числе и произведения собственного сочинения, таким образом, по праву заслужив звание зачинателя абазинской письменной литературы. В 1934г. Тотлустан Закериевич издает учебник «Хрестоматия. Для третьего класса начальной школы Часть 1», куда вошли его оригинальные произведения: стихотворение «Эльбурган», сказки «Коза старика и старухи», «Лиса», рассказы «Гука», «Джалдуз», «Что белые натворили в нашем ауле», «Фатимат». В 1936 г. Т. З. Табуов в соавторстве с Х. Кужев выпускают учебник «Хрестоматия. Для третьего класса начальной школы», Часть 1, второе издание, куда вошло оригинальное произведение-песня Тотулстана Закериевича: «Гуля и Фатимат».

Во второй половине 30-х годов страну захлестнула волна репрессий. Массовый террор не обошел стороной и Северный Кавказ. В 1937 г. Т. З. Табулова аре-

стовали в вульгаризации абазинского языка и шпионаже в пользу Турции. Около двух лет Табулов провел в тюрьме, после чего был освобожден за отсутствие состава преступления.

После освобождения Татлустан Закериевич вернулся к просветительской деятельности и к творчеству. В 1940 г. в учебнике «Хрестоматия по литературе Ч. 2, для 4 класса начальной школы», изданном М. Малхозов и Н. Меремкулов были напечатаны следующие произведения Татлуста́на Закериевича: «Дадыра» и «Джалдуз», поэма «Старик-мудрец».

Помимо учебников Т. З. Табулов печатается также в газете «Красная Черкессия». В 1940 году на страницах газеты были напечатаны: сказки «Лиса и улей», «Как три брата обманули князя», «Котенок». В 1941 г. в «Красной Черкессии» были опубликованы сказка «Два хитреца», поэмы «Сосруко и Сотраш», «Сосруко и Сосранпа», «Сосруко и шестеро мужчин» нартское сказание «Сосруко и слепой айныж».

В произведениях Т. З. Табулова находят отражение его просветительские идеи, прославление нового строя по сравнению с прежним, автор также обращается к дореволюционным страницам истории своего народа.

На примере произведений Татлуста́на Закериевича можно проследить истоки зарождающейся национальной литературы. Так, говоря о литературном творчестве Татлуста́на Закериевича, известный исследователь истории абазинской литературы В. Б. Тугов выделил две тенденции в художественных произведениях автора. Первая – это эстетическое освоение действительности, являющееся продолжением фольклорной повествовательной традиции, которую автор мастерски преобразовывал, адаптировал с целью решения определенных художественных задач. Т. З. Вторая – эстетическое отображение социалистической картины мира и чело́века. Таким образом определяются и два источника, питавших первые победы национальной литературы: устное народное творчество и советская литература, уходящая корнями в великую русскую литературу.

В начале 40-х гг. Т. З. Табулов много времени отводит сбору и публикации произведений устного народного творчества абазин (сказок, пословиц, поговорок и т.д.). Наиболее полным собранием фольклорных памятников абазинского народа стал сборник «Абазинские сказки» 1955 года выпуска. В 1954 году Т. З. Табулов публикует собрание абазинский загадок, пословиц и поговорок, с переводом на русский язык, ставшее первой наиболее полной публикацией абазинского реминологического материала.

Однако, автор не только публикует фольклор в чистом виде, но и занимается его творческой обработкой. Писатель умело использует фольклорные приемы и мотивы, адаптирует традиционные сюжеты к современной реальности.

Параллельно с фольклористикой Татлустан Закериевич продолжает работу по составлению учебной литературы, пишет поэмы, стихи, рассказы, переводит на абазинский язык русских и советских классиков, много преподает.

С 1951 г. Т.З. Табулов поступает на работу в Черкесский научно-исследовательский институт истории, языка и литературы.

Т. З. Табулов проявил себя и как видный учены языковед, написав ряд работ, посвящённых различным вопросам абазинского языка, а также выступил одним из составителей вышедшего в 1956 году в Москве русско-абазинского словаря.

Кроме того, Т. З. Табулов вносит свой вклад и развитие этнографии своего народа. Так еще в 1930 году в своем учебнике «Труд» ученый печатает этнографи-

ческую работу «Абазинский аул», посвященную социальной структуре дореволюционного абазинского села. А 50-х гг. автор пишет другую этнографическую работу «Бытовые особенности народностей Черкесской автономной области и борьба с пережитками в этой области».

В 50-х годах Тотлустан продолжает также заниматься литературным творчеством. В 1951 году вышло его стихотворение «Пионерская песня», а в 1952 – «Наши женщины», явившие собой, по мнению исследователей его творчества, совершенные литературные образцы, на которые можно было равняться новому поколению абазинских поэтов и писателей.

Умер Т. З. Тобулов в 1956 году в г. Черкесске, похоронен в а. Эльбурган. Т. З. Табулов – просветитель, составитель учебников и учебных пособий, автор многих литературных произведений на абазинском и черкесском языках, ученый-лингвист, этнограф, фольклорист внес поистине бесценный вклад в развитие духовной культуры абазинского народа, заложив основы национальной письменной литературы абазин.

Список литературы

1. Абазинцы: историко-этнографический очерк / под ред. А. И. Першица. – Черкесск: Карачаево-Черкесское отделение Ставропольского книжного издательства, 1989. – 237 с.
2. Литературы народов Карачаево-Черкессии. Концепция художественного развития: Сборник статей / под ред. А. И. Алиевой. – Черкесск: КЧНИИ ИФЭ, 1990. – 233 с.
3. Сдобников В. В., Петрова О. В. Теория перевода / В. В. Сдобников, О. В. Петрова. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. – 448 с.
4. Тотлустан Закериевич Табулов: Творческий портрет в исследованиях и воспоминаниях / под ред. П. К. Чекалова. – Карачаевск, 2012. – 303 с.
5. Тугов, В. Б. Очерки истории абазинской литературы / В. Б. Тугов. – Черкесск: Карачаево-Черкесское отделение Ставропольского книжного издательства, 1970. – 276 с.
6. Чекалов, П. К. Страницы истории абазинской литературы / П. К. Чекалов. – Черкесск: Карачаево-Черкесский республиканский институт повышения квалификации работников образования, 1995. – 103 с.

О СУБЪЕКТНО-ОБЪЕКТНОМ СПРЯЖЕНИИ И СЕМАНТИЧЕСКОМ «СДВИГЕ» В АФФИКСАЛЬНЫХ МОРФЕМАХ ЯЗЫКА

Турганбаев Н.О.

доцент кафедры киргизского языкознания, кандидат филологических наук,
Ошский государственный университет, Киргизия, г. Ош

Зулпукарова А.К.

преподаватель кафедры американистики и переводоведения,
Ошский государственный университет, Киргизия, г. Ош

Статья посвящена характеристике типов субъектно-объектного спряжения в языке, описанию структуры киргизского глагола с точки зрения семантической категории субъекта и объекта.

Ключевые слова: категория субъекта и объекта, категория залога, лично-местоименные значения, парадигма глагола.

В морфологии глагола ряда языковых семей ностратических языков встречается категория субъекта и объекта, синтезирующая в себе многообразные лично-местоименные семы в составе парадигмы глагола. В этих языках глагол выступает

в качестве носителя многочисленных парадигм субъектно-объектных лично-прономинальных значений.

Приведем группу примеров из эрзя-мордовского языка, содержащих субъектно-объектные признаки в парадигме в наст. вр. переходного глагола со значением «ловить-поймать» [4, с.188].

1. Значения «я-меня», «ты-нас» не выражаются материально.
2. «Ты-меня»: *кундасамак* «ты меня поймаешь».
3. «Он (она)-меня»: *кундасамам* «он (она) меня поймают».
4. «Вы-меня»/«они-меня»: *кундасамизь* «вы меня поймают/они меня поймают».
5. «Я-тебя»: *кундатан* «я тебя поймаю».
6. Значения «ты-тебя», «ты-вас» не экспонируются.
7. «Он (она)-тебя»: *кундатанзат* «он (она) тебя поймают».
8. «Мы-тебя»/«они-тебя»: *кундатадызь* «мы тебя поймаем/они тебя поймают».
9. «Я-его (её)»: *кундаса* «я его (её) поймаю».
10. «Ты-его (её)»: *кундасак* «ты его (её) поймаешь».
11. «Он (она)-его (её)»: *кундасы* «он (она) его (её) поймают».
12. «Мы-его (её)»: *кундасынек* «мы его (её) поймаем».
13. «Вы-его (её)»: *кундасынк* «вы его (её) поймаете».
14. «Они-его (её)»: *кундасызь* «они его (её) поймают».
15. Значения «я-нас», «мы-нас» не номинируются.
16. Значения «ты-нас», «он (она)-нас», «вы-нас», «они-нас» передаются одной словоформой: *кундасамизь* «ты нас поймаешь//он/она нас поймают//Вы нас поймаете/они нас поймают».
17. «Я-вас» «он (она)-вас», «мы-вас», «они-вас» тоже выражаются недифференцированно: *кундатадызь* «я вас поймаю//он/она вас поймают/мы вас поймаем/они вас поймают».
18. Значения «ты-вас», «вы-вас» материально не выражаются.
19. «Я-их»: *кундасынь* «я их поймаю».
20. «Ты-их»: *кундасыть* «ты их поймаешь».
21. «Он (она)-их»: *кундасынзе* «он (она) их поймают».
22. «Мы-их»: *кундасынек* «мы их поймаем».
23. «Вы-их»: *кундасынк* «вы их поймаете».
24. «Они-их»: *кундасызь* «они их поймают».

Состав парадигмы переходного глагола настоящего времени сложный, занимает при сжатой презентации 24 пункта. Системность и асистемность признаков лица проявляются четко. Некоторые субъектно-объектные значения не выражаются по «логике вещей»: лицо не может поймать самого себя (пункты 1, 6, 15, 18). В ряде случаев одна словоформа вбирает в себя несколько личных субъектно-объектных признаков (4, 8, 16, 17). Более детализированно экспонируются формы 3-го лица.

В языках же, где дифференцируются формы двойственного числа (самодийские, эскимосско-алеутские и другие), субъектно-объектные отношения в структуре глагола имеют еще более сложное строение и включают в себя способы выражения значений типа «я-вас (обоих)», «вы (оба)-меня», «ты-их (двоих)» и т.д.

Следует отметить, что в структуре кыргызского глагола (как и других тюркских языков) имеют место различные признаки 2-го и 3-лица, которые не выделя-

ются языковедами и еще не стали предметами изучения. В порядке предварительного обсуждения приведем и прокомментируем отдельные примеры, в которых глагольные и глаголообразующие аффиксы имеют местоименные значения и легко возводимы к древнейшим простым прономинативам.

В кыргызском языке есть глагольная основа *ке-* «направляться, идти». Она соотносится с такой же основой во всех тюркских языках и аффиксом дат. п. *-ка*, *-ке*, *-ко-*, *-кө*; *-га*, *-ге*, *-го*, *-гө*. Ее можно сравнить с общеславянским предлогом *къ* с направительным значением, входящим в синтагму дат. п., с аффиксом дат. п. в цыганском языке *-кэ/-гэ* (ср: *мангэ* «мне», *тукэ* «тебе», *лэскэ* «ему», *лакэ* «ей» и т.д.). Такой же аффикс имеется в дравидийских языках: курух. *-ge*, кун. *-ki/-gi*, куви *-ki/aki* и др. [1, с. 55].

Сочетание общетюркского *ке-* «идти, направляться» с местоименными элементами приводит к образованию императивных глаголов:

1) *ке+л* «идти, двигаться, направляться в сторону говорящего»;

2) *ке+т* «идти, двигаться, направляться со стороны говорящего, подальше от говорящего».

Эти два форманта внесли в семантику слова местоименное значение. Оба глагола могут употребляться без прочих аффиксов и выражают повеление *кел!* «иди сюда, иди ко мне!», *кет!* «уходи, иди подальше!». Конечные согласные возводимы к местоименным основам на *л-* и на *т-*, которые в языке-предке могли передавать значения «ты» и «он, она, тот, та». Их рефлексy встречаются в современных языках: **т-* представлено в личном аффиксе глагола 3л. ед.ч. *-т*, *-ти* в славянских языках, в местоимениях *тот*, *та*, *то*, *-те*, *ты*, *т-акой* и т.д., **л-* – в кыргызском аффиксе *-ол* «ты» в слове *жогол!* «уходи, исчезни, больше не показывайся» (от слова *жок* «нет, отсутствует») и общетюркском местоимении *ол* «он, она, оно» (кырг. *ал*).

Императивы *кел!* и *кет!* непосредственно обращены ко 2 л. ед.ч., содержат в своей семантике значение *сен* «ты», носителями которого являются конечные местоименные форманты 2 л. ед.ч. *-л* «ты + в мою сторону» и *-т* «ты – подальше от меня». Эти императивы свободно открывают позицию для объекта – для 3 лица. Присоединяясь к основе *кел!*, аффикс *-тир* образует глагол *келтир-* «приводить, привести (кого-то)», который в такой начальной форме выражает повелительное значение «приведи (кого-то, что-то)». И сам суффикс *-тир* (*-тыр*, *-тир*, *-тур*, *түр*; *-дир*, *-дыр*, *-дур*, *-дүр*) с лично-объектным значением допускает разбивку на составные части: *т-* является признаком отдаленности («оттуда», «там» и др.) и *-р* «ты» и «он, она, оно». Иначе говоря, *л* сохраняет значение «здесь, близко к говорящему», теряя значение «ты» и передавая его к конечному *-р*, формант *т-* выступает символом дальности, отдаленности и в результате возникает глагол понудительного залога *келтир*, который в начальной форме выражает приказ «приведи (3-е лицо)». Аффикс *-дир* сравнивается с славянским местоимением *другой* и существительным *друг* (ср. нем. артикль *der*).

Такую «анатомию» глагола поддерживает аналогичный дериват слова *кет*, от которого понудительная форма образуется только с участием форманта *-ир*: *кетир* «заставь (кого-то) уйти, удалиться, заставь (кого-то) уволиться». В этом глаголе элемент *-т* сохраняет значение отдаленности, удаленности объекта, приобретает значение 3-го лица, а *-ир* передает значение «ты».

Во многих языках Евразии элемент *er* [эр] имеет значения «ты», «он, она, оно», «тот, та, то». Например, в др.-кит. *эр* «ты», в хаджали (иран. гр.) *-r* «ты» (*-т*

«я», *-гон* «вы», *-тон* «мы»), нем. *er* «он», энец. (самод. гр.) *дюда-р* «твоя лошадь» при *дюда-п* «моя лошадь», *дюда-за* «его (ее) лошадь», нганасан. (самод. гр.) *лэты-де-ра* «ты срубил» при *лэтыде-ма* «я срубил», *лэтиде-за* «он (она) срубила». Значения «он, она, оно» и «тот, та, то» элемента *эр* содержатся и в словоформе *кетер* «он/она, может быть, уйдет, удалится», но сосуществуют с модальной семантикой вероятности, возможности: *кетер* «нечто удалится, убавится; некто уйдет, уедет». Иначе говоря, аффикс *-ер* совмещает в себе субъектное и модальное значения, передавая сему 3 л. ед.ч. и сему сомнительно-вероятного будущего времени. Словоформа, принимая аффиксы 1-го и 2-го лица, как бы передает субъектное значение этим аффиксам, сохранив за собой только модальное: *кет-ер-мин* «я, может быть, уйду/уеду», *кет-ер-сиң* «ты, может быть, уйдешь/уедешь». В данном случае мы можем говорить о семантическом переносе:

1) *кет-ер* «он/она (человек, вещь...), может быть, уйдет/уедет», аффикс содержит в себе субъектное (3 л. ед.ч) и модальное (вероятное) значение;

2) *кет-ер-мин* «я, может быть, уйду/уеду»; аффикс *-ер* сохраняет модальное значение и передает субъектную функцию личному аффиксу 1 л. ед.ч. *-мин*; последнее, возможно, «отнял» у аффикса *-ер* субъектную функцию;

3) *кет-ер-сиң* «ты, может быть, уйдешь/уедешь», где тоже субъектное значение заключено в конечном личном аффиксе 2 л. ед.ч., а модальность сохранена в семантике предыдущего аффикса.

В конечной части слова аффикс *-ер* семантически насыщен и вступает в парадигматические отношения с *-ер-мин* и *ер-сиң*, занимая с последними равноправную позицию. И в подпарадигме мн.ч. аффикс *-ер* приобретает способность передавать значение множественности, только иногда открывая позицию для замены интерфиксом *-им*:

<i>кет-ер-мин</i>	<i>кет-ер-биз</i> «мы, вероятно, уйдем/уедем»
<i>кет-ер-сиң</i>	<i>кет-ер-сиңер</i> «вы, вероятно, уйдете/уедете»
<i>кет-ер-сиз</i> (уваж.)	<i>кет-ер-сиздер</i> (уваж.) то же
<i>кет-ер</i>	<i>кет-ер/кет-иш-ер</i>

Данные соображения могут быть экстраполированы и на другие аналогичные факты. Аффикс категоричного прошедшего времени *-ти*, *-ты*, *-ту*, *-тү*; *-ди*, *-ды*, *-ду*, *-дү* тоже в 3 л. ед.ч. совмещает значение лица и времени: *кет-ти* «он ушел/уехал//она ушла/уехала». Этимологически он соотносится с аффиксами 3 л. ед.ч. и указательными местоимениями во многих языках. Слово *кетти*, принимая аффиксы 1 и 2 л. ед.ч., лишается субъектного (лично-местоименного) значения и сохраняет только временное значение:

<i>кет-ти</i> «он ушел/уехал//она ушла/уехала»;
<i>кет-ти-м</i> «я ушел/уехал//ушла/уехала»;
<i>кет-ти-ң</i> «ты ушел/уехал//ушла/уехала»;
<i>кет-ти-ңиз</i> «вы (ед.ч.) ушли/уехали» и т.д.

И в данной лично-предикативной аффиксальной парадигме аффикс *-ти* содержит синтетическое значение (3 л. ед.ч. + прош. вр), а его альтернанты в других членах парадигмы – аналитические, поскольку отдельно передают семы времени и лица. На этом основании в словоформах *кетер* и *кетти* мы не выделяем нулевой аффикс по требованию принципа системности, а считаем ее полноправным членом парадигмы с материально выраженным аффиксом, обладающим субъектным и временным значениями.

Местоименное происхождение многих глагольных аффиксов обнаруживается в целом ряде других случаев. Так, например, от существительных *иш* «работа, дело» и *тиш* «зуб» с помощью аффикса *-те* образуется императивы *иш-те* «работай, делай» и *тиш-те* «бери в зубы (зубами), откуси». А этот аффикс не одинок и сравнивается с личными прономинативами различных языков: коми (урал. гр.) *те* «ты», венг. *te/ten* «ты», чали (дард. гр.) *te* «ты», прованс. (ром. гр.) *te* «тебе» и т.д.

Этот аффикс имеет алломорфы *-та, -то, -тə, -да, -де, -до, -дə* и др.: *баш-та* «начни» (*баш* «голова, начало, исток, исход»), *кеп-те* «напаяль, втисни», (*кап* «мешок, сумка»), *так-та* «уточни, рассчитай» (*так* «точно») и т.д. К этому субъектному аффиксу *-те, -та...* «ты» может быть присоединен объектный аффикс *-т*: *иш-те-т* «заставь (ты-его/ее) работать, обеспечить (ты-его/ее) работой», *тиш-те-т* «заставь (ты-его/ее) брать в зубы/зубами, позволь (ты-ему/ей) откусить», *баш-та-т* «позволь (ты-ему/ей) начинать» и др. Этот факт позволяет говорить о наличии субъектно-объектных аффиксов и в кыргызском языке, имеющих местоименное происхождение.

В кыргызском языке есть аффикс *-ла, -ле, -ло, -лə* со значением «ты», т.е. 2 л. ед.ч., который тоже, вероятно, имеет местоименное происхождение: *май-ла* «мажь» (*май* «масло, жир, краска»), *жай-ла* «размести, расположи, рассадь, успокой, убей» (*жай* «место, лето, могила...»), *суу-ла* «намочи (водой), сделай (мокрым, влажным)» и другие. Во всех примерах, кажется, аффикс *-ла* передает значение «ты-его(ее), ты-что-то (кого-то)», ибо выражает переходность, требуя непосредственного объекта. Аффикс *-ла* считается алломорфом аффикса *-та, -те...*, занимающим его позицию после гласных и *-й*. Так в синхронии, в современном языке. А исторически аффиксы *-та* и *-ла* могли произойти из различных местоимений 2-го лица.

Аффикс *-ла* имеет идентичные показатели в виде аффиксальных и самостоятельных местоимений в других языках в значении «ты» и «он, она, оно»: селькуп. (самод. гр.) *-лы, -лы* «мой» (ед.) при *-лий, -лый* «мои» (дв. ч.),

-лит, -лыт «мои» (мн. ч.) в осн. п.; ср. также *томпа-л* «ты говорил» при *томпа-п* «я говорил» и *томпа-ти* «он (она) говорил(а)»; *томпы-лий* «мы (дв.) говорили» и *томпы-лыт* «мы (мн.) говорили» и т.д. Селькупское *-лый*,

-лий «мы» (дв.) очень напоминает кыргызское *-лы/-йлы/-лык/-йлык* «мы» (эксклюзивное) в примерах *бара-лы/бара-йлы/бара-лык/барай-лык* «пойдемте-ка», часто номинирующих действия, которые осуществляются говорящим совместно с собеседником. Нередко в качестве субъекта таких действий выступают два человека. А в значении 3 л. употребляются местоименные основы на *ал-, ол-, л-* во всех романских, тюркских и дравидийских языках. Например, аффикс *-ol, -ul, -al* «он, она, оно» употребляется в качестве признака 3 л. ед.ч. в языке гонди (драв. гр.). По предположению И. И. Срезневского, глагольные аффиксы прош. вр. *-лъ, -ла, -ло, -ли* в славянских языках восходят к древнему указательному местоимению [3, с.60].

Однако примеры *майла* «смажь», *байла* «свяжи», *сүйлө* «говори, скажи» обладают потенциалом более четко выражать субъектно-объектное отношение, сочетаясь с аффиксом *-т*: *май-ла-т* «заставь (ты-его/ее) смазать», *бай-ла-т* «заставь (ты-его/ее) связать», *сүй-лө-т* «заставь (ты-его/ее) сказать, уговори (ты-его/ее) выступить». А глагол *жайла* выражает субъектно-объектное отношение иначе: *жай-ла-ш-тыр* «размести (ты-их/многих)». Сочетание аффиксов *-ш-тыр* передает, по видимому, множественность объектов. Словоформа *жай-га-ш-тыр* в том же значении кажется новообразованием, возникшим в результате замены субъектного аффикса *-ла* «ты» объектным – аффиксом дательного падежа *-га*.

Аффиксы *-та, -те, -то...*; *-ла, -ле, -ло, -лө* открывают возможность для присоединения к ним аффикса *-чи, -чы, -чу, -чү* «ты» (при обращении к равным и младшим): *баш-та-чы* «начни-ка», *так-та-чы* «уточни-ка» *суу-ла-чы* «намочи-ка (водой)». Этот же аффикс прибавляется и к другим основам: *кел* «иди сюда, иди ко мне» – *кел-чи* «иди-ка сюда, иди-ка ко мне», *кет* «уходи, уйди, отстань» – *кетчи* «уйди-ка, отстань-ка», образуя морфологический плеоназм. Данный аффикс соответствует общемонгольскому личному местоимению 2 л. ед.ч. *чи* «ты»; ср. др.-кит. *жу, жо* «ты» и *чжи* «он, она, оно» [2, с. 223-230].

Список таких кыргызских аффиксов может быть продолжен. Их немало в языке. Местоименные аффиксы могут быть предметом специального рассмотрения.

Список литературы

1. Андронов, М.С. Дравидийские языки. – М., 1965. – 193 с.
2. Зулпукарова, А.К. Системность и асистемность в лично-прономинальной парадигме языка. – Ош, 2018. – 200 с.
3. Срезневский, И.И. Мысли о русском языке. – М., 1969. – 178 с.
4. Языки народов СССР: В 5 томах. Том III. Финно-угорские и самодийские языки / отв. ред. В.И. Лыткин и К.Е. Майтинская. – М.: Наука, 1966. – 463 с.

КОГНИТЕМА «ОДИН – НИКТО (НИЧТО), ДВА (МНОГО) ВМЕСТЕ – СИЛА» В ПРОВЕРБИАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЯЗЫКА

Турганбаев Н.О.

доцент кафедры киргизского языкознания, кандидат филологических наук,
Ошский государственный университет, Киргизия, г. Ош

Талипова С.Э.

студентка третьего курса факультета русской филологии,
Ошский государственный университет, Киргизия, г. Ош

Статья посвящена раскрытию когнитивно-семантического содержания когнитемы «Один – никто», характеристике её основных репрезентативов в пословичных изречениях.

Ключевые слова: концепт, инвариант, вариант, когнитема, репрезентативы когнитемы.

Проблемы соотношения общего и частного, инварианта и варианта, устойчивого и изменяющегося касаются всех сторон и аспектов языковой системы. Корреляция, единство и взаимообусловленность понятий инварианта и варианта пронизывают все уровни и подуровни структуры языка, проявляясь на каждом из них, и поэтому необходимо учитываются при раскрытии сущности фонем и их реализаций (звуков), морфем и морфов, частей речи и их измерений, лексем и аллолексов (слов – членов), синтаксем и их конкретных воплощений, моделей предложений и их речевых вариантов.

История и теория понятия инвариантности основательно рассматриваются в труде М.А. Атакуловой «Инвариантное в прономинальной парадигме языка» [1, с. 10-42; 2, с. 483-484]. Хотя многие вопросы теории инвариантности с достаточной степенью полноты освещаются в этом исследовании, продолжают оставаться неопределенными, неизученными и проблемными механизмы ее применения к определению грамматических, в том числе и синтаксических, лексико-семантических и собственно семантических явлений и категорий, к характеристике кон-

стант и переменных в когнитивном содержании лексем, фразем и паремий в процессе их функционирования в дискурсе (в устном речепорождении, в переводном тексте, в конкурсах на лучшее знание пословиц и т.д.).

В теоретической грамматике обычно отмечается, что количественность является инвариантным значением имени числительного. Но ученые-лингвисты почему-то не обращают внимание на проблемы инвариантности, возникающие внутри данной части речи.

Числительное – уникальный класс слов, не допускающий в силу своей смысловой неоднородности, разнообъемности и необратимости (недопустимости перестановки) полисемию, антонимию и синонимию. Несмотря на это при внимательном рассмотрении в системе количественных номинаций можно обнаружить немало интересных фактов, демонстрирующих единство констант и переменных, инвариантов и вариантов.

В данной статье рассматриваются пути реализации когнитемы «Один – никто (ничто), два (много) вместе – сила».

Данная когнитема широко представлена в народных изречениях. Она относится к семантико-конструктивной сфере квантитативных паремий и является их смыслообразующей базой.

В количественных паремиях обобщенно употребляются счетные имена, чаще всего количественные числительные. Рассмотрим изречения, использованные для вербализации когнитемы «Один – никто (ничто), два (много) вместе – сила».

Одной из составляющих этой когнитемы выступает концепт «**Один-никто (ничто)**», который широко встречается в proverbialных образованиях кыргызского языка. Когнитемой мы называем обобщенный инвариантный смысл, сформулированный в виде суждения.

1. Кыргызские изречения: *Бир таш тоо эмес, бир баш эл эмес.* – Один камень не гора, одна голова не народ; *Жалгыз дарак токой болбойт.* – Одно дерево не станет лесом. *Жалгыз таруу ботко болбойт.* – Из одного зерна проса кашу не сварить; *Жалгыз жыгач үй болбойт.* – Из одного дерева дом не построишь; *Жалгыз өгүз кош болбойт.* – Один вол не упряжка и т.д.

2. Паремии других народов: *Бир эркек эркек эмес.* – *Один мужчина не мужчина* (швед.); *Жалгыз – бу баары бир эч ким эмес.* – *Один – это все равно, что никто* (испан.); *Бир атчан басып кирбейт.* – *Один всадник не совершит набег* (араб.); *Жалгыз аары көп бал бербейт.* – *Одна пчела много меда не принесет* (чуваш.); *Бир адам күчтүү боло албайт.* – *Один человек не может быть сильным* (груз.); *Бир толкун ташты жылдырбайт.* – *Одна волна не сдвинет камень* (синг.); *Жалгыз пил чоң чаң чыгарбайт.* – *Один слон не поднимет столб пыли* (овамбо).

Приведенные выше изречения имеют тождественное или близкое концептуальное содержание.

Субъект – концепт 'один', предикат 'ничто / никто'. Одушевленность / неодушевленность предикативной части не существенна для смысла пословиц.

Понятие 'один' вербализуется словами и словосочетаниями *бир таш, бир баш, жалгыз дарак, жалгыз таруу, жалгыз жыгач, жалгыз өгүз* в кыргызском языке, а в других – *один мужчина, один всадник, одна пчела, один человек, одна волна, один слон*. В этих разнотенотативных образованиях заключен концепт 'один'. Пословицы объединяют их в один концепт и используют для выражения обобщенного утверждения.

Предикат когнитемы передается выражениями: *тоо эмес, эл эмес, токой болбойт, ботко болбойт, үй болбойт, кош болбойт* в кыргызском языке, выражениями *не мужчина, не совершит набег, много меда не принесет, не может быть сильным, не сдвинет камень, не поднимет столб пыли*. (Здесь и далее при характеристике кыргызских паремий выделяем и описываем их составляющие на языке оригинала, а при характеристике некыргызских – на русском языке). Во всех случаях есть отрицания: *эмес, -бо, не*. Концепт 'ничто / никто' вербализуется с помощью разнохарактерных и разнообъемных средств. Кыргызские изречения однотипны, поэтому легко запоминаются и воспроизводятся. Первое из них построено на принципе параллелизма: концепт выражается дважды. Таким свойством не обладают изречения других народов. Удвоение концепта усиливает эффект и убедительность утверждения.

В когнитеме **Масса имеет силу** имеет место не числительное, а счетное слово *көп / много*, которое противопоставляет явно выражаемое множество имплицитно обозначенному меньшинству. Для вербализации этой когнитемы используется немало пословиц. Приведем некоторые из них.

1. Кыргызские изречения: *Көп түкүрсө, көл болот*. – Если множество плюнет, то будет озеро; *Көп көлдөтөт*. – Множество превратит (нечто) в озеро; *Көп тамчыдан көл болот*. – Озеро образуется из множества капель; *Көп чогулса, көл болот*. – Если множество соберется, то будет озеро. *Көптүн көзү – көрөгөч*. – Глаза множества всевидящи; *Көптөн көп акыл чыгат*. – От множества появится много ума; *Көп чогулса, калмак ханы Ажаанды кармайт*. – Если множество объединится, то поймает калмыцкого хана Ажаана (злого).

2. Паремии других народов: *Көп иштесе, иш тез бүтөт*. – Когда много работающих – работа спорится (даргин.); *Чогуу көтөргөн жүк канаттуунун парындай*. – Ноша, которую несут сообща, становится перышком (маврит.); *Көп кол жүктү жеңил кылат*. – Много рук делают груз легче (румын.); *Жыйналып шайтанды да жеңебиз*. – Собором и черта поборем (рус.); *Көп тайган жалгыз коенду тытып коюшат*. – Много гончих растерзают одного зайца (англ.).

Концепт 'масса' содержится в языковых средствах: *көп түкүрсө, көп тамчыдан, көп чогулса (два раза), көптүн көзү, көптөн* в кыргызском, *когда много работающих; ноша которую несут сообща; много рук, собором, много гончих* в других языках. Эти вербальные средства разнообъемны. Концепт 'масса' в одном случае выражается одним словом (*көп, көптөн, собором*), словосочетанием (*көп тамчыдан, көптүн көзү, много рук, много гончих*) и придаточными предложениями условия (*көп түкүрсө, көп чогулса*), определения (*ноша, которую несут сообща*) и времени (*когда много работающих*). Ключевыми концептоносителями выступают слова *көп, много, сообща, собором*.

Концепты эти не отражают свойства обозначаемых реалий, предметов действительности, а подчиняются когнитеме 'Масса имеет силу', являющейся единицей знания о результативности согласованных действий многих людей. И глаголы, и имена использованы для передачи этого смысла.

Предикат 'имеет силу' (не в значении сказуемого) тоже вербализуется неодинаково: *көл болот (два раза), көлдөтөт, көрөгөч, көп акыл чыгат, работа спорится, становится перышком, и черта поборем, растерзают одного зайца*. Здесь есть «предложенческие» предикаты (*көл болот, көп акыл чыгат, работа спорится*), «сказуемостные» образования (*көлдөтөт, көрөгөч, становится перышком*) и

объектно-сказуемые сочетания (*и черта поборем, растерзают одного зайца*). Предикат выражает результат действия массы.

Как видим, рассматриваемая когнитема реализуется в самых различных трансформах и вариантах.

Список литературы

1. Атакулова, М.А. Инвариантное в прономинальной парадигме языка. – Бишкек, 2010. – 260 с.
2. Зулпукаров К.З., Атакулова М.А., Калмурзаева А.А., Айылчиева Д.Т., Джусупова А.А. Инвариантность в прономинальной и проговорительной парадигмах языка. – Бишкек, 2017. – 728 с.

О РЕПРЕЗЕНТАТИВАХ КВАНТИТАТИВНЫХ КОГНИТЕМ В ПОСЛОВИЧНЫХ ИЗРЕЧЕНИЯХ

Турганбаев Н.О.

доцент кафедры киргизского языкознания, кандидат филологических наук,
Ошский государственный университет, Киргизия, г. Ош

Талипова С.Э.

студентка третьего курса факультета русской филологии,
Ошский государственный университет, Киргизия, г. Ош

Статья имеет целью описать экспоненты некоторых распространенных пословичных когнитивов с количественным предикатом и представить их в качестве трансформ отдельных инвариантно-пропозициональных смыслов.

Ключевые слова: концепт, когнитив, количественность, репрезентативы когнитивов, инвариант, вариант, трансформ.

Когнитив – это обобщенное инвариантное значение прецедентных единиц языка, прежде всего – пословично-поговорочных выражений [1, с. 481].

Сначала рассмотрим способы экспликации когнитива **Двое (много) слабых сильнее одного большого** [1, с. 489-491]. Этот смысл отличается от предыдущего тем, что в нем нет концепта массовости, а подчеркивается эффективность минимального количественного перевеса над явным превосходством (силовым и объемным). Приведем некоторые примеры:

1. Кыргызские афоризмы: *Эки текем бир букача жок бекен?* – Не хуже ли два (моих) козла одного быка?; *Эки эр бириксе бийик дабан, бел ашат.* – Два молодца, объединившись, преодолевают высокий перевал, хребет; *Эки туйгун качырса, каздын шору.* – Если нападут два сокола, то гусю не повезет; *Эки эргежелге дүйнө тар.* – Двум лилипутам мир тесен.

2. Паремии других народов: *Эки чабал күчтүүнү жеңет.* – Двое слабых здорового победят (араб.); *Экөөнө каршы Геркулес да алсыз.* – Против двух и Геркулес бессилен (фран.); *Көп кумурска арстанды да өлтүрөт.* – Много муравьев и льва убьют (венг.); *Бир топ сагызган бугуну да кармайт алат.* – Стая сорок может и оленя загнать (кит.); *Эки мышык бир аюуну алат.* – Две кошки побеждают одного медведя (алт.) и т.д.

Концепт 'двое (много слабых)' получил языковое оформление, таким образом: *эки текем, эки эр бириксе, эки туйгун, эки эргежел, двое слабых, экөөнө каршы, много муравьев, стая сорок, две кошки.* Реалии, обозначаемые этими язы-

ковыми средствами, по объему, физической силе и мощи значительно слабее своих антиподов, т.е. реалий, с которыми они сравниваются. В ряде случаев мы обнаруживаем гиперболизацию. В паремиях не констатируется реальная сила двоих или многих относительно крупных и мощных, а подчеркивается эффективность согласованных действий.

В качестве антипода слабых называются *бир бука, бийик дабан, бел, каз, дүйнө; здоровый, Геркулес, лев, олень, медведь*. В кыргызском выражении *бийик дабан, бел* «высокий перевал, хребет» в свою семантику свободно включают и концепты 'сильный враг', 'вражеский натиск' и т.д. Первая киргизская пословица, хотя и построена в виде вопросительного предложения, многозначна, подчеркивает результативность согласованных активных действий слабых и содержит намек на ценность и жизненную важность согласия и взаимопомощи.

Во французском изречении есть ссылка на мифического героя. Геркулес в представлении древних римлян – бог и герой, соответствует греческому Гераклу. Геркулес почитался во многих римских городах – государствах. Его культ был заимствован римлянами из Тускула (или Тибура), где Геркулес почитался как воинственный бог, имея эпитеты *победитель, непобедимый* [2, с. 150]. В изречении подчеркивается превосходство двух обычных людей над воинственным богом-победителем являющимся героем в древнеримской мифологии.

Важность единения, совместных, согласованных действий заключена и в когнитиве '**Союз – сила**', которая вербализуется в целом ряде пословично-поговорочных выражений.

1. Кыргызские паремии: *Бирдиктүү эл – кебелбес аска*. – Сплоченный народ – мощная скала; *Бир жеңден кол, бир жакадан баш, бир ооздон сөз чыгарсаң, жоого алдырбайсың*. – В союзе ты непобедим (Букв.: если руки из одного рукава, головы из одного воротника, слова из одного рта выходят, то таких враг не одолеет); *Бириккендин билеги күчтүү*. – У объединяющегося предплечье сильное; *Ынтымактуу эл утат*. – Единодушный народ побеждает; *Ынтымак – ийгиликтин башаты*. – Согласие – начало успеха; *Жалпылап көтөргөн жүк жеңил*. – Легок груз, поднимаемый всеми вместе.

2. Паремии других народов: *Күч – биримдикте*. – В единении сила (ит.); *Макулдашуу тойгозот, чырлашуу жейт*. – Согласие кормит, раздор съедает (швед.); *Жашоо – биримдикте*. – В единении – житье (башк.); *Эки ынтымак шаарды алат*. – Двое единодушных завоюют город (араб.); *Адамдар ынтымактыкта укмуштарды жаратышат*. – Люди в согласии творят чудеса (урду); *Эгер адамдар ынтымак болсо, деңизди да кургатууга болот*. – И море можно осушить, если люди единодушны (венг.); *Бирге тоолорду да тамкоробуз*. – Вместе и горы своротим (морд.); *Сенин торбондогу тамак менен менин торбомдогу тамак – мына коноктор да ток; сенин куралын менен менин куралым – мына душмандар талкаланды*. – Продукты в твоей сумке и продукты в моей сумке – гости сыты, твое оружие и мое оружие – враги разгромлены (маори) и т.д. В этих афоризмах содержится общий смысл '**Союз – сила**', который правда, реализуется неодинаково. В одних случаях на первый план выдвигается концепт 'союз', в других – 'сила'. Концепт союз вербализован в выражениях: *бирдиктүү эл; бир жеңден кол, бир жакадан баш, бир ооздон сөз чыгарсаң* (развернутый комплекс, каждая из этих трех составляющих может выражать концепт 'союз'), *бириккендин, ынтымактуу эл, ынтымак, жалпылап көтөргөн жүк; в единении (два раза), согласие, двое единодушных, если люди единодушны, вместе*. Способы языкового выражения концепта различны. Концепт может облекаться в слово (*бириккендин, ынтымак, согласие, вместе*), в сочетание

с предлогом (*в единении*), в словосочетание (*двое единокорных*), в условное придаточное предложение (*если люди единокорны; бир жеңден кол, бир жакадан баш, бир ооздон сөз чыгарсаң*).

Концепт союз, существуя в сознании носителей различных культур, получает разное языковое выражение. Каждый из вариантов такого выражения выступает как трансформация с общей семантикой.

Концепт-субъект 'союз' предполагает концепт-предикат 'сила'. В предикате есть и результирующая сема. Единение усилий детерминирует результат. Результирующий концепт 'сила' выражен языковыми средствами: *кебелбес аска, жоого алдырбайсын, билеги күчтүү, утат, ийгиликтин башаты, сила, кормит, житые, завоюют город, и море можно осушить, и горы своротим, гости сыты, враги разгромлены*. Последние четыре варианта – предложения, из них последние два являются логическими предикатами (синтаксически это двусоставные предложения). На первый взгляд, перед нами разный набор слов и значений. Во всех случаях присутствует концепт 'сила', хотя только в двух случаях этот смысл (*күч – сила*) оформлен явно, этот концепт имеет место в *утат* «побеждает», *завоюют город* и т.д.

Таким образом, когнитивная **Двое (много) слабых сильнее одного большого** является весьма распространенной единицей менталитета разных народов, реализуется в самых различных вариантах и вариациях, сохраняя своё инвариантное значение.

В целом ряде количественных изречений мы обнаруживаем когнитивную **Много орудий непобедимо**. В следующем кыргызском выражении это значение представлено явно: *Куурайды / чыбыкты бирден сындырыш оңой, тобу менен сындырыш кыйын* «Легко сломать прутья по одному, трудно сломать их в связке». Названная когнитивная сформулирована во второй части, а в первой мы видим, антонимическое концептуальное образование. В пословице *Көпкө аз түтпөйт* «Меньшинство не преодолее большинство» [3, с. 282] под словами *көп* «много, многое, большинство» и *аз* «мало, немного, меньшинство» скрывается и орудийность, и субъектно-объектная личность.

Как же передается этот смысл в афоризмах других народов? Боолонгон он жебени сындыргандан бирөөн сындыруу оңой. – *Легко сломать одну стрелу, но не десять в одной связке* (япон.); Бүтүн шыпыргыны сындыруу кыйын. – *Целую метелку сломать трудно* (коми); Боолонгон чыбыктарды сындырууга болбойт. – *Путья в связке не сломать* (бондей); Үч кат аркан узакка жарайт. – *Тройная веревка долгие служит* (фран.); Үч кат арканды жөн эле үзө албайсың. – *Вережку в три нитки просто не разорвешь* (малай.). В этих пословицах слова и выражения *куурайды / чыбыкты тобу, көп, десять стрел, целая метелка, путья в связке, тройная веревка, веревка в три нитки* имеют значение 'много (орудий, составных частей)', противопоставляемое значению 'одно (орудие / одна часть.)'. В некоторых примерах второй концепт представлен скрыто (см. последние четыре) и подразумевается, а в первых трех эта контрастность выражается в самом тексте изречения (*куурайды / чыбыкты бирден – тобу менен, көп – аз, одна стрела – десять (стрел) в одной связке*).

В отличие от приведенных, последующие примеры содержат в себе когнитивную «**Сила двух больше, чем сила одного**». Концепт «сила» обобщает микроконцепты «способность, физическая сила, знание, мудрость, мнение, зрение, свидетельство».

1. Кыргызские примеры: *Экөөнө / экөөгө бирөө бата албайт.* – Один не может противостоять двоим (паремия многозначна); *Эки ооз бириксе, жалгыз ооз тим турат.* – Если два рта объединятся, то один рот молчит.

2. Паремии других народов:

а) противопоставление силы, умения, способности: *Эки жакшы адам бирөөнөн жакшы.* – Два хороших человека лучше, чем один (Аристотель); *Экөө – бирөө үчүн аскер.* – Двое войско для одного (лат.); *Экөө – бирөө үчүн -мырза, үчөө бирөө үчүн – хан.* – Двое для одного господин, трое для одного -король (фин.); *Экөө бирөөнө – черик (аскер).* – Двое одному – рать (русс.); *Бирөө экөөнө туруштук бербейт.* – Один против двух не устоит (англ.); *Жалгыз адам көпчүлүк менен кыжындашпайт.* – Один человек с толпой не препирается (кирунди);

б) противопоставление знания, опыта, мудрости: *Эки баш бирөөнөн акылдуурак.* – Две головы мудрее одной (кит.); *Көп баш бирөөнөн жакшы.* – Много голов лучше, чем одна (шотл.); *Экөө бирөөнөн көп билет.* – Двое знают больше, чем один (итал.); *Бир акыл жакшы, экөө андан да жакшы.* – Один ум хорошо, а два еще лучше (арм.); *Бир акыл жакшы, он беши андан жакшы.* – Один ум хорошо, а пятнадцать еще лучше (удм.); *Бир баш кеңеш бере албайт.* – Одна голова не может держать совет (кирунди);

в) противопоставление по зрению: *Бир көз канчалык чоң болбосун, эки көз жакшы.* – Каким бы большим ни был бы один глаз, два глаза лучше (канури); *Эки көз бирөөнөн көбүрөөк көрө алат.* – Два глаза могут увидеть больше, чем один (эст.); *Бир адам жакынды көрөт, эки адам алысты көрөт.* – Один человек видит недалеко, два человека – далеко (кит.); *Эки көзгө караганда төрт көз көбүрөөк көрөт.* – Четыре глаза увидят больше, чем два (исп.); *Эки көз бир көзүнөн көбүрөөк көрөт.* – Глаза видят больше, чем глаз (лат.);

г) противопоставление свидетелей по количеству: *Эки пикир бирөөнөн баалуурак.* – Два мнения стоят больше, чем одно (фран.); *Бир күбө – эч нерсе эмес, экөө онго татыйт.* – Один свидетель – никто, два свидетеля – десять (ис.); *Бир ооз көп ооздун жанында эч нерсеге бааланбайт.* – Один рот рядом с множеством ртов ничего не стоит (баконго).

Выше приведены четыре группы пословично-поговорочных изречений, в которых противопоставлены количественные концепты. В паремиях (а) контрастируются концепты 'один – два', 'один – толпа', в паремиях (б) – концепты 'один – два', 'один – много', 'один – пятнадцать', в паремиях (в) и (г) – 'один – два'. Эти концепты выполняют определительную функцию. Первая половина этих парных концептов определяют слабую позицию, вторая половина – сильную позицию. Народный опыт подметил, что по сравнению с одним предметом или лицом два и более предметов или лиц сильнее, важнее и значительнее.

Превосходство двух и более предметов или лиц над одним предметом или лицом выражается с помощью следующих языковых средств: *лучше, мудрее, умнее, больше, не устоит, не препирается, не стоит* и т.д. Иногда концепт 'превосходство' заключается в противопоставлении рангов преддицируемых объектов (*господин – король*), расстояния (*недалеко – далеко*) или количества (*ничто – десять*) и т.д.

В ряде случаев концепт 'два (много) предмета' может подразумеваться и материально не выражаться. Так, в пословице *Одна голова не может держать совет* (кирунди) концепты 'две головы' и 'много голов' представлены имплицитно, не имея материального выражения.

К приведенной серии когнитивных структур тяготеют целый ряд других обобщенных когнитивных структур.

Список литературы

1. Зулпукаров К.З., Атакулова М.А., Калмурзаева А.А., Айылчиева Д.Т., Джусупова А.А. Инвариантность в прономинальной и провербиальной парадигмах языка. – Бишкек, 2017. – 728 с.
2. Мифология: большой энциклопедический словарь. – 4-е издание. – М.: БРЭ, 1998. – 736 с.
3. Тажиева Г., Курманбекова А. Кыргыз макал, лакап жана учкул сөз түрмөктөрү. – Бишкек: Бийиктик, 2004. – 696 б.

АНАЛИЗ АНКЕТНЫХ ДАННЫХ, ПОЛУЧЕННЫХ В ХОДЕ ОПРОСА СТУДЕНТОВ ИЗ УНИВЕРСИТЕТА ВНУТРЕННЕЙ МОНГОЛИИ КИТАЯ¹

Убушаева Б.В.

старший преподаватель кафедры русского языка
как иностранных и общегуманитарных дисциплин,
Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова,
Россия, г. Элиста

В настоящей статье рассматриваются результаты ассоциативного эксперимента, который был проведен в группах студентов в Университете Внутренней Монголии Китая. Основной целью анализа полученных данных является изучение компонентов языкового сознания носителей китайского языка и культуры.

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент, сравнение, картина мира, языковое сознание, слово-стимул.

При изучении иностранного языка происходит знакомство с частью иной картины мира, реализуется попытка совместить ее с картиной мира, заданной родным языком. Сравнивая что-то с чем-то на основании какого-либо признака, человек осваивает окружающую его действительность, делает определенную маркировку реалий, дает характеристику. Так человеку проще понять и осмыслить то, что происходит вокруг. Сравнивать можно все: человека, человеческую деятельность, его поведение, мир животных, рыб, птиц, предметы, явления, мысли, чувства, эмоции, абстракции и т.д.

В настоящей статье рассматриваются результаты ассоциативного эксперимента, который был проведен в группах студентов, обучающихся в магистратуре первого года Университета Внутренней Монголии. Они изучали русский язык четыре года в различных вузах Китая на факультете русского языка и литературы, получили степень бакалавра. Затем поступили в магистратуру УВМ с целью продолжения изучения и углубления знаний по русскому языку и получения специальности переводчик. Опрос проводился в форме свободного ассоциативного эксперимента. Основной целью анализа полученных данных является изучение компонентов языкового сознания носителей китайского языка и культуры, изучающих русский язык как иностранный и находящихся на продвинутом этапе его освоения.

В опросе участвовали 14 студентов в возрасте от 23 до 26 лет, из которых 2 юноши.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 16-04-00312

В качестве стимулов использовались слова, характеризующие лицо: глаза, брови, взгляд, лоб, нос, щеки, губы, голова, волосы, всего 150 слов-стимулов.

Испытуемым предлагалось записать рядом с каждым стимулом словесную ассоциативную реакцию. В анкете представлено 150 слов-стимулов, на которые получено 2100 реакций. Полученные данные можно представить в виде готовых словарных статей.

В рамках данной статьи планируется рассмотреть лишь некоторые сравнения, представляющие интерес с точки зрения национально-культурной специфики. Выявить типичные сравнения, являющиеся базовыми для всех, так и особенности, присущие именно китайской языковой культуре. Приведем примеры полученных реакций на сравнительные обороты.

Лицо радостное, как Майтрейя. Краснорожий, как Гуань Юй (характеристика по форме цвету лица). Майтрейя – Будда грядущего, приход этого божества ожидают, как новый этап эры человечества. Гуань Юй персонаж из повестей «Троецарствия», на лице которого красная краска – символ верности. Сравнения на основе сходства цвета лица, эмоциональной оценки.

Лицо доброе, как Лэй Фэн. Лэн Фэй образ героя, бескорыстно оказывавшего помощь своим товарищам, местному населению, всем нуждающимся.

Лицо доброе, как ребенок, как бабушка, как солнце, как рай. Доброту как положительное качество китайцы связывают с родственниками (бабушка, ребенок), именно они не могут причинить вред, зло в силу своей беззащитности и незащищенности – маленький ребенок и старый человек. Солнце, рай несет в себе положительную коннотацию, а значит может быть связано с добротой.

Глаза большие, как тарелка,... сочный медовый персик, виноград, слива.

Глаза голубые, как озеро Байкал, ...небо, море.

Глаза зеленые, как изумруд..., степь, листва, трава, самоцвет.

Глаза строгие, как преподаватель, ... зимний ветер.

Глаза печальные, как дождь, как идет дождь, ...листопад, туча.

Глаза стальные, как валюта, ...камень, серебро, острый меч, воля.

Преобладают сравнения по сходству с объектами природы (небо, море, степь, озеро Байкал); драгоценных камней; по форме глаз с фруктами (виноград, слива, персик); печаль в глазах вызывает ассоциации с дождливой, осенней погодой, листопадом; большинство респондентов указали в качестве реакции строгие глаза преподавателя. Стальные глаза – сходство с твердыми и острыми предметами (камень, меч); а также переносное значение выражения стальная воля; сравнение с иностранной валютой, возможно, проявляется в стабильности соответствующей денежной единицы.

Взгляд быстрый, как собака, ...молния, меч, орел, лев, зарница, нож, машина.

Взгляд суровый, как полиция, ... шаманка, стрела, солдат, лед, крестьянин, зимний ветер, папа, камень, гора.

Взгляд веселый как, птицы, ... солнце, дети, музыка, весна, теплое солнце, сахаренные фрукты.

В основном данные реакции на стимулы позволяют выявить общее, универсальное характерное для любого носителя языка. Сравнение связано с непосредственной внутренней формой слова, сходству по заданному признаку слова-стимула. В качестве специфической реакции можно отметить сравнение *сурового взгляда* с зимним ветром. Особенностью климатических условий района Внутренней Монголии являются сильные ветры. Холодная зима с ветрами – это суровые

условия проживания в этой местности. *Взгляд веселый, как засахаренные фрукты. Десерт, являющийся популярным лакомством в Китае, представлен в яркой и разнообразной цветовой гамме.*

Голова умная, как Конфуций, ...Эйнштейн, ученый, мудрец, книга, космос, лиса.

Голова аккуратная, как преподаватель, ... мать, робот, компьютер, точная машина, шар, книга.

Голова красивая, как артистка, ... древовидный пион, цветок, павлин, яркая звезда, облако, звезда, фея.

Голова маленькая, как слива, ... вишня, блин, богомол, ушко иголки, грецкий орех, бобы, яйцо.

Волосы длинные, как ткань, ... водопад, нитка, нитки, река, швабра, шелка, рукав.

Волосы белые, как облака, ... снег, дедушка, старик, млечный путь.

Волосы черные, как ночь, ...шоколад, уголь, тушь, земля, черный сатин, чернила.

Крутолобый как китайский бог долголетия (по форме и размеру головы).

Лицо высоколобое, как китайский бог долголетия.

Щеки круглые, как блин.

Щеки пухлые, как младенец.

Щеки дряблые, как соленый огурец.

Щеки дряблые, как старик.

Губы пухлые, как колбаса.

Губы толстые, как снеговик.

Губы тонкие, как линия.

Губы бледные, как болезнь.

Нос азиатский, как чеснок.

Нос кавказский, как горный хребет, ... орел.

Нос маленький, как изюм.

Нос огромный, как чан для вина.

Брови узкие, как народившийся месяц.

Полученные данные показали, что внешний вид человека респонденты сравнивают с разными природными явлениями, предметами, окружающими людьми, профессиями, родственниками.

Характерными для китайской культуры являются сравнения с китайским богом долголетия (*крутолобый, как китайский бог долголетия, лицо высоколобое, как китайский бог долголетия*); буддой грядущего Майтреей (*лицо радостное, как Майтрейя*); персонаж из повести Гуань Юй *лицо, которого покрыто красной краской (краснорожий, как Гуань Юй)*; сравнение с Лэй Фэн, китайцем бескорыстно, помогавшем людям (*лицо доброе, как Лэй Фэн*); сравнение с Конфуцием (*умный как Конфуций*); цзунцзы – китайское блюдо, клейкий рис с начинками, завернутый в бамбуковый лист, по форме схожий с треугольником (*лицо треугольное, как цзунцзы*); сравнение с китайскими фруктами: пита́йя, белая мякоть фрукта усеяна мелкими черными семенами (*лицо веснушчатое, как пита́йя*), дуриан (*лицо некрасивое, как дуриан*); курдючные овцы (*волосы кудрявые, как курдючные овцы*). Семена лотоса (*волосы темные, как семена лотоса*).

Кроме того, можно выделить сравнения, основанные на специфике восприятия русской культуры. Объектами для сравнения являются Дед Мороз (*белобры-*

сый, как Дед Мороз; брови белые, как Дед Мороз); блин (нос приплюснутый, как блин; щеки круглые, как блин; щеки пухлые, как блин; плосконосый, как блин; голова маленькая, как блин;); матрешка (лицо овальное, как матрешка; яйцеголовый, как матрешка); хлеб (черный, как черный хлеб; щеки пухлые, как душистый хлеб); снеговик (губы толстые, как снеговик); котлета (лицо широкое, как котлета). Взгляд таинственный, как Мона Лиза, сравнение с объектом европейской культуры.

Как правило, у студентов бывает возможность проходить языковую стажировку в российских вузах в течение одного учебного года. Проживание в стране изучаемого языка, возможно, формирует и подобные ассоциативные образы.

Сравнение как универсальное языковое явление существует во всех языках. Отражая информацию об окружающем мире, сравнение показывает национальную специфику как языка, так и культуры народа, с помощью образов характеризует человека и его внешность.

Полученные данные, изложенные в статье, можно использовать при составлении учебных двуязычных словарей сравнений, а также в аспекте методики преподавания русского языка как иностранного.

Список литературы

1. Пастарнакова О.А., Эрдниева Э.В. Сравнение: лексическая соотнесенность в русском и калмыцком языках // Русская речь в инонациональном окружении. Вып. 2. Элиста: КалмГУ, 2004. 132 с. С. 105-113.
2. Голубева Е.В. Результаты ассоциативного эксперимента, проведенного среди студентов-китайцев, изучающих РКИ // Вестник Калмыцкого университета. № 39(3), 2018. Элиста: Изд-во КалмГУ. С. 72-81.
3. Юй Фэнин. Устойчивые сравнения, характеризующие лицо человека, в русской языковой картине мира (на фоне китайского языка). Дисс. ...канд. филол. наук. СПб., 2016. 255 с.

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

STRUCTURED ANALYSIS AND DESIGN TECHNIQUE OF PEDAGOGICAL PROCESS IN CONTEMPORARY DEMAND

Azarenkova M.I.

Ph.D., Associate Professor of Foreign and Russian Languages Department,
Military institute of railway troops and military communication of Academy of logistics,
Russia, Saint Petersburg

The author describes the process of teaching and upbringing from the position of contemporary demands. The main idea contains in recognition of rational building of a structured analysis and design technique of it in theory and practice of teaching as a mission.

Keywords: structured analysis, leverage, generation, constructive approach, spoken skills, written skills, motivation to talking and writing in English, finding the key-moments of the text, priorities and sequence, different level's approach, give reasons and results, clarify your aims and purpose, identical values, the Teacher's mission.

Momentous Happenings of foreign languages teachers are connected with their great experience, accumulated through effective teaching and enriched by introduction of modern methods of new technologies and information findings. The structure of effectiveness teaching process activation with applying effective approaches to training main spoken and written skills is offered. When we say about structured analysis and design techniques of pedagogical process as a whole, we take into account such definitions as Strategic monitoring centre, Research and development, Planned value of tasks and measures of their realization, leverage between tasks planned and realized, Strengths, weaknesses, opportunities and threats analysis, Pessimistic time estimate, Plan targets and organizational structure of pedagogical process in each concrete case.

Those teaching must be professionally organized in each situation connecting with explaining the definite steps of the way of understanding the very process of realizing the skills as foundation of witty learning. A teacher must be a highly professional in all spheres of penetrating through foreign language with his (her) student. The very this way may be called Structured analysis and design technique of pedagogical teaching foreign languages process as contemporary demand. The teachers prepare generation after generation not only for pure intellect – knowledge-education skills of a student and for a student, but for the challenges of our fast- moving society.

Taking into account the most important skills required by students while learning foreign language, we observe them as basic, forming personal and professional stability of orientation in the society, community, professional group, etc. Let us remember some of these skills, influencing the progressive getting of knowledge by those involved. There are some of them deserving to be mentioned:

- I can interpret the conflicts described in media, literary texts, relating them to my own system of norms and values;
- I can use my own knowledge and experience to interpret texts of different genres;
- I can explain the author's individual style by citing illustrative exams;
- I can take part effortlessly in a conversation or discussion with native speakers both in formal and informal situations;

- I can orally sum-up the information from different sources, rearranging the arguments and clearly formulating the conclusions in a way appropriate to the targets set;
- I can write clear and logical reports and articles on complex subjects, underlining the relevant salient issues;
- I can produce essay or report of my research, sum up others opinion, provide detailed information and facts along with their critical appreciation;
- I can write a long report on the results of some assignments, project or on a school or University course completed.

The modern world is multicultural. The foreign languages are in great demand. The sustainable modern society cannot exist without understanding by its representatives the points of cooperation and combination the interaction of traditional and new informative technologies in theory and practice of a wide- profile professional.

The teachers and their students are oriented toward themselves and their own world in connection with common aims and tasks of a society in their surrounding sphere. It is may be defined as their belonging to their professional groups as to their family and a country, as the centered mission, avocation, duty.

This approach let teachers and their students to engage themselves in activities of common interest in the field of humanitarian and technical disciplines, extracurricular activities, being personally and socially sensitive, having moral values and understanding personal responsibility. With each year the students are dealing more in learning English in class, taking part in research work, workshops and seminars in English through communication with the colleagues and students of the other Universities. So, they have additional obligations, like preparing for multilevel graduation exams, being much controlled not only through system of tests, but different means of the modern technological means of computer engineering providing.

The very process of learning is effective if there is a psychological approach to each group of students and every problem designed to be solved.

A constructivist approach to spoken and written skills is impossible without giving the students opportunity of understanding themselves and what they want.

There are some simple advice being effective enough to prevent conflicts and make right decisions in order to solve possible misunderstandings. In a book of Alan Loy McGinnis these rules are called “The power of optimism”. It’s rational to remember some of them about optimists, real winners in teaching process. They:

- are seldom surprised by being in trouble;
- look for partial solutions;
- believe they have control over their future;
- allow for regular renewal;
- interrupt their negative trains of thought;
- heighten their powers of appreciation;
- use their imagination to renearse success;
- are cheerful even when they cannot be happy;
- think they have an almost unlimited capacity for stretching;
- build lots of love compassion.

We have already enlisted the list of the main qualities, characterizing the strong personality, responsible for past, present and future of personal existence and public role in a society as responsibility. These characteristics are important enough to be repeated again and again. What does it mean- to understand yourself and the others? We mention only some of them, having a direct attention to the specific look on the teaching English .

They are: Collaborate, Collect, Communicate in Writing, Communicate verbally, Communicate fluently in a foreign language, Compile, Compose, Compute, Conceptualize, Conduct, Consolidate, Consult, Construct, Contribute, Coordinate, Delegate, Deliver, Demonstrate, Design, be Detailed oriented, Develop ideas, Develop new business, Discover, Distribute, Document, Draft, Educate, Empathize, Employ, Examine, Enforce, Engineer, Enhance, Establish, Explore, Gather Information, Keep detailed records, Innovate, Formulate, Identify resources, Lead, Learn, Listen, Make decisions, Manage a team, Manage information, Monitor, Partner with, Plan and run events, Project manage, Promote change, Research, Review, Save time, Set and meet deadlines, Support others, Set goals, Teach, Team build, Think laterally, Train, Reason, Recommend, Inspire, Improve processes and other, other.

And “A constructive approach“. What is it? Firstly, it is a close communication process . A teacher encourages students to work out meanings and functions from teacher demonstrations, course book and class activities. This style and method of communication encourage learners to think for themselves, use their innate language learning skills, becoming confident and competent independent learners.

Students should be encouraged to reflect on their strategies when talking together in levels , defined by a teacher. Thus all activities will integrate speaking and listening. All these demands are regular opportunities for interaction in every English lesson. Effective classroom group work requires social skills and management processes which need to be taught. The researchers of the decision- making activities suggests that the teachers should brainstorm for suggestion, distinguish evidence and belief, identify values and practicalities, consider cause and consequence, clarify disagreement, compromise; present outcomes and response. The practice proved the effectiveness of a such approach.

Flexibility in planning of detailed teaching process let us expect return result as general efficiency of adapting skills by our students in the very process of job management. This structure may be effective for quality audit of the students; level of knowledge and quality evaluation of it. This approach let the teacher s to estimate the general integration forward (we mean the relative disciplines), learning performance standards, and, again and again, – teachers’ job management, as monitoring, computing, following, supporting, etc.

Tapes for understanding and response is a good stimulus for talk as introduce the topic, ask learners, collect their words randomly on the board, add new words, encourage responses, comments, study and extract useful phrases.

The structure discussed became a comfortable theoretical and practical sphere for students’ activity. Firstly it was described in the terms, expected results and main resumes in a detailed program, and the students had opportunity of answering the questions given by a teacher to think over before the beginning of the experiment and after the practical experience in order to compare expected and gotten results. These questions may be interesting for specialists in the field of project managing:

- Which of the following can be inferred from the information above?
- Which of the following must be true on the basis of the statements above?
- Which of the following conclusions is best supported by the data?
- Which of the following conclusion could must properly be drawn from the information above?
- If the statesmen above are true, which of the following can properly be inferred on the basis of them?

– Which of the following most closely parallels the reasoning used in the argument above?

– Which of the following statements, if true, provides the best evidence that the proposals reasoning is flawed.

The main contribution of a Teacher in monitoring the auditorium in the structure experienced is to bring common language problems to the attention of the whole group, correct it and raise any noted procedural problems during discussions. As a result we have positive suggestions how to make teaching more and more interesting and effective.

The process of effective teaching, as life itself, is always under construction. So, the stability, progress and happiness of mankind' life depend on the quality of cross-cultural and multicultural teachers' thought.

References

1. Business English certificates. University Cambridge, 2004.
2. Warriner's English grammar and composition. Fifth course. London, 1973.
3. Трухаев Р.И. Методы исследования процессов принятия решений в условиях неопределенности, Ленинград, 1972.

ПРИОРИТЕТНЫЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ ДЕСКРИПТОРНОГО АНАЛИЗА ЮРИДИЧЕСКОГО ТРУДА

Антиперович Е.Г.

доцент кафедры психолого-педагогического образования и
инновационной деятельности, кандидат психологических наук,
Институт бизнеса, психологии и управления, Россия, г. Химки

В статье представлен дескрипторный анализ юридического труда, предполагающей описание его психологических особенностей с помощью специально разработанных дескрипторов. Разработанный дескрипторный словарь использовался нами для выявления соотношения представлений респондентов об особенностях выполняемых ими трудовых функций и профессиографического описания профессий юриста. Кодированная запись психологического содержания юридического труда дает возможность выявить степень искажения представлений о мире юридических профессий у их представителей.

Ключевые слова: субъекты юридического труда, классификация профессий, дескрипторный анализ юридического труда.

Выявление факторов формирования профессионально-идентификационных деструкций у субъектов юридического труда осуществлялось на основе дескрипторного анализа профессий и специальностей, разработанного и предложенного Е.А. Климовым и В.В. Пчелиновой [3].

Результаты анализа классификаций профессий свидетельствуют о том, что в современной психологии труда существуют самые разнообразные основания для такой классификации.

Н.Е. Рубцова на основе систематизации профессиоведческих знаний выделяет непсихологические (социально-экономические, международные, национальные, специальные) и психологические классификации профессий [4]. Психологические классификации Н.Е. Рубцова предлагает разделять на классификации разновидностей труда, классификации типологий труда, классификации типологий человека в труде [4].

Психологические классификации профессий создавались в целях их практического применения, в частности, для организации помощи человеку в выборе подходящей ему профессиональной деятельности. В связи с этим большинство классификаций имеют психотехническую основу, связанную с разработкой конкретных тестов, позволяющих выявить интересы (классификации Э. Стронга – Д. Кэмпбелла, Дж. Кьюдера, Д. Сьюпера, Д. Джексона, Терстоуна и др.), способности (классификации Д. Патерсона, Мак-Кормика, А. Отиса и др.), психофизиологические и личностные особенности субъекта конкретного вида труда (классификации Ф. Баумгартена, О. Липмана, К. Пиорковского, Э. Ро и др.), профессиональную направленность его личности (классификации Дж. Холланда) и пр.

Вместе с тем, еще в 1960-70-х годах в отечественных исследованиях были показаны ограниченные возможности тестирования в профессиональном отборе и в выявлении профпригодности субъекта труда. Так, Г.М. Гуревич поднимает вопрос о том, что никакие тесты и психометрические методы не могут свидетельствовать о профессиональной пригодности субъекта труда.

Эта же мысль была развита В.В. Пчелиновой. Она указывает, что использование метода тестирования в профессиональном и трудовом ориентировании основывается на том, что активность самого оптанта в ситуации выбора профессии подменяется активностью профконсультанта, который обследует оптанта и дает ему субъективно воспринимаемый совет. Разрабатывая методику формирования картины мира профессий в процессе профессионального консультирования, В.В. Пчелинова опирается на работы Е.А. Климова и его последователей.

Декрипторный анализ юридического труда предполагает описание его психологических особенностей с помощью специально разработанных дескрипторов [2].

В этой связи следует остановиться на психологическом анализе труда. Е.А. Климов и В.И. Тютюнник понимают труд как функциональную психическую систему, имеющую пять взаимосвязанных признаков:

- самостоятельное выполнение труда для других;
- понимание полезности результата активности для других;
- выполнение правил действия для достижения результата;
- знание объекта и средств деятельности;
- понимание значения труда и его разделения [1].

В.В. Пчелинова подчеркивает, что выделенные пять признаков труда взаимосвязаны с объектом, предметом, целями, средствами и условиями труда [2]. Дескрипторный анализ является методом психологического сравнительного профессиоведения и предполагает сопоставление характеристик и требований профессии со склонностями и способностями, необходимыми для выполнения профессиональных функций. Дескриптор – это смысловая единица, с помощью которой может быть описан смысл содержания какого-либо текста. Дескрипторный анализ юридического труда, психологических характеристик юридических специальностей, осуществленный на примере профессиографического и субъективного описания, обеспечивает выявление степени искажения представлений субъектов юридического труда о специфике выбранной ими и осуществляемой профессии.

При дескрипторном анализе использовалась классификация профессий, разработанная Е.А. Климовым и уточненная В.В. Пчелиновой.

При этом профессия определяется как совокупность родственных специальностей, то есть областей приложения духовных и физических сил человека, огра-

ниченных схожими трудовыми потребностями, объектами, целями, средствами и условиями труда. Основным критерием выделения специальностей, образующих одну и ту же профессию, является сходство атрибутов труда. Такое сходство определяется при сопоставлении содержания дескриптора и содержания профессиографического описания [3]. По мнению В.В. Пчелиновой, классификация профессий должна быть основана на представленности в ней трех уровней решения задач, выделенных Коротковым: синтаксическое упорядочение информации, семантическое упорядочение и прагматическое упорядочение [2]. В соответствии с этими задачами существующие классификации профессий можно разделить на:

1. Синтаксические классификации, которые построены на результатах сравнительного анализа родовых признаков профессий: например, в некоторых классификациях (Б.Г. Ананьев, С.И. Архангельский, В.А. Бодров, Е.М. Борисова, С.Г. Геллерштейн, К.М. Гуревич, Г.Л. Журавлев, Г.М. Зараковский, К. Пиорковский, К.К. Платонов, Н.С. Пряжников, Ю.К. Стрелков, С.Г. Струмилин, А.И. Фукин, И.Н. Шпильрейн и др.) представлены подробные описания профессий, насыщенные субъективным, эмоциональным отношением к ним авторов; другие классификации, разработка которых в основном была нацелена на решение задач синтаксического упорядочения (В.П. Зинченко, Л.А. Кандыбович, А.В. Карпов, А.С. Кузнецова, О.Г. Кукосян, А.Б. Леонова, Б.Ф. Ломов, О.Г. Носкова, И.Н. Носс, В.А. Пономаренко, В.Д. Шадриков и др.), содержат описание психологических признаков отдельных специальностей.

2. Семантические классификации, основанные на сравнении признаков с помощью знаковых систем, которые способны передать их смысл в кодированном, сокращенном виде (М.М. Басимов, В.А. Виноградова, В.Е. Гаврилов, О.И. Галкина, Е.А. Климов, Е.М. Кокурина, Е.С. Романова, Н.К. Серегина, А.И. Смирнов, Г.А. Суворова, И.П. Титова, В.И. Толочек, Б.И. Шах и др.).

3. Прагматические классификации, в основном представленные в официальных документах и классификаторах, имеют своей целью защиту труда и решение задач его статистики.

Дескрипторный анализ профессии базируется на основных положениях теории Е.А. Климова, его классификации профессий, где были введены литеры для описания детализированных характеристик труда. Словарь кодов профессий также был разработан Дж. Холландом на основании анализа 47000 профессий, представленных в Национальном словаре профессий США. Словарь кодов профессий Дж. Холланда содержит, как минимум, 54 признака.

Е.А. Климов выделяет 16 разновидностей признаков. Формула профессии юриста, например, будет выглядеть ЧПФМ, как и формула профессии учителя. В.В. Пчелинова дополняет систему описания профессий и доводит ее до 53 разновидностей признаков, что позволяет выявить не только типы профессий, но и особенности составляющих их специальностей (рисунок).

В нашем исследовании разработанный дескрипторный словарь использовался нами для выявления соотношения представлений респондентов об особенностях выполняемых ими трудовых функций и профессиографического описания профессий юриста.

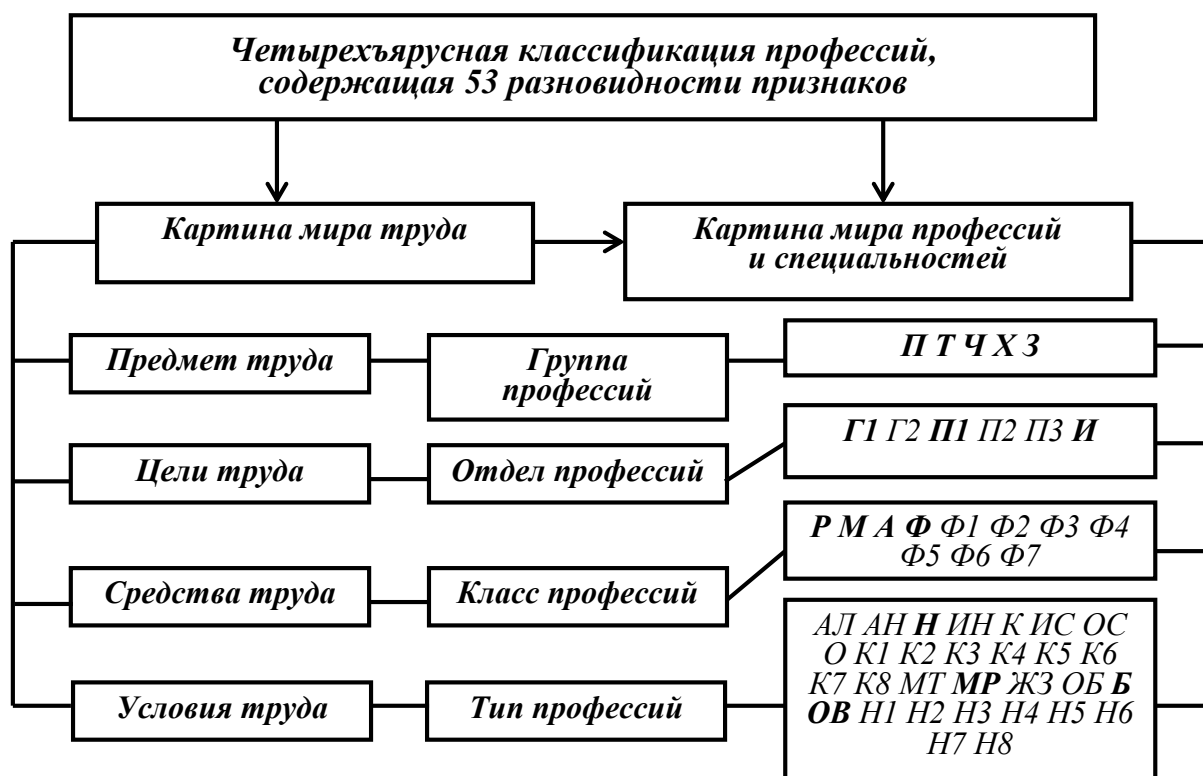


Рис. Классификация профессий, содержащая 53 признака (по В.В. Пчелиновой)

Каждый выделенный признак профессий и специальностей обозначен буквами и буквами с цифрами, с помощью которых и составляется формула профессий согласно представлениям респондентов и профессиографическим описаниям (расшифровка дескрипторов и примеры составления формул профессии представлены в приложении). Кодированная запись психологического содержания юридического труда дает возможность выявить степень искажения представлений о мире юридических профессий у их представителей.

Список литературы

1. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е.А. Климов. – 5-е издание. – М., 2012. – 304 с.
2. Пчелинова, В.В. Многоярусная классификация профессий и специальностей как основание профориентирования [Текст] / В.В. Пчелинова // Практическая психология и социальная работа. – 2012. – Т. 1. – С. 40-48.
3. Пчелинова, В.В. Дескрипторный словарь в формировании представлений психолога о мире труда [Текст] / В.В. Пчелинова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2010. – № 3. – С. 76-87.
4. Рубцова, Н.Е. Психологическая классификация современной профессиональной деятельности. В 2-х кн. [Текст] / Н.Е. Рубцова. – Тверь: ТФ МГЭИ, 2012. – Кн. 1. – 404 с.; Кн. 2. – 452 с.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА ЧЕРЕЗ ИГРЫ-РЕЛАКСАЦИИ

Байбурина Л.М.

воспитатель, МАДОУ «Д/С №47», Россия, г. Стерлитамак

Дядюрина Н.А.

воспитатель, МАДОУ «Д/С №47», Россия, г. Стерлитамак

Мудрик Н.И.

воспитатель, МАДОУ «Д/С №47», Россия, г. Стерлитамак

Исламгулова В.Н.

педагог-психолог, МАДОУ «Д/С №47», Россия, г. Стерлитамак

В целом социально-гуманитарные науки могут играть значительную роль в преобразовании общества. Недостаточное развитие эмоционально-личностной сферы в дошкольном возрасте может стать причиной таких трудностей, как агрессивность, тревожность, вспыльчивость, эмоциональная холодность, в дальнейшей жизни.

Ключевые слова: личность, социально-личностная сфера, релаксация, расслабление.

Известно, что гармония личности возможна только при условии нормального, равновесного становления двух основных сфер психики – интеллектуальной и эмоциональной, или, как говорил Л.С. Выготский, при условии «единства интеллекта и аффекта». Известно также, что в дошкольном детстве эмоциональная сфера является ведущей сферой психического развития. Под ее определяющим влиянием происходит формирование у детей высших психологических функций, поведения, личности в целом.

Проблема развития эмоционально-личностной сферы очень актуальна на современном этапе развития общества. Родители, приходя на консультацию к психологу, часто жалуются: «малыш капризничает, может ударить или сломать игрушку», «устраивает нам истерики». Воспитатели обращают внимание на то, что дошкольники во взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками проявляют вспыльчивость, вербальную и физическую агрессию, не сопереживают друг другу и проблемно адаптируются к новым условиям. Недостаточное развитие эмоционально-личностной сферы в дошкольном возрасте может стать причиной таких трудностей, как агрессивность, тревожность, вспыльчивость, эмоциональная холодность в дальнейшей жизни.

Работая в детском саду, мы часто встречаем детей, имеющих вышеуказанные проблемы в эмоциональной сфере. В работе с такими детьми нам помогает метод релаксации.

Релаксация – глубокое мышечное расслабление, сопровождающееся снятием психического напряжения.

Игры-релаксации представляют комплекс упражнений на снятие психоэмоционального напряжения с мышц лица, шеи, плеч, рук, живота, ног; способствуют успокоению, расслаблению, спокойному, ровному дыханию у детей. Они предполагают обучение дошкольников следующим приемам:

- чувствовать разницу между напряжением и расслаблением;

- сочетать упражнения мышечной (тепло, тяжесть в мышцах) и психической релаксации (я отдыхаю, я спокоен).

Игры-релаксации позволяют вызвать состояние покоя и расслабления произвольно. Для этого дети:

- принимают спокойные позы
- представляют состояния, соответствующие покою
- расслабляют мышцы

Расслабление достигается с помощью специально подобранных игровых упражнений. Каждому упражнению дается образное название и это заинтересовывает детей в выполнении игр-релаксаций («Волшебный сон», «Солнечный зайчик», «Радуга» и т.д.).

В нашем ДОО, в кабинете педагога-психолога есть специально оборудованная зона «Уголок релаксации». Здесь дети могут удобно устроиться, для проведения с ними этюдов на расслабление. Релаксация проводится с воспитанниками на каждом занятии. Каждый сеанс релаксации проводится под музыкальное сопровождение. Для этого совместно с музыкальным руководителем можно подобрать спокойную, тихую и мелодичную музыку, которая поможет детям отвлечься от посторонних тем и успокоиться. Один и тот же релаксационный этюд должна сопровождает определенная мелодия. Это поможет детям, уже на первых знакомых минутах музыки избавиться от мышечного напряжения. Расслабляясь, возбужденные беспокойные дети постепенно будут становиться более уравновешенными, внимательными и терпеливыми. Дети заторможенные, скованные, вялые и робкие приобретут уверенность, бодрость, свободу в выражении своих чувств и мыслей.

В использовании приёмов релаксации мы применяем технику перехода в состояние расслабления, которая была предложена педагогом-психологом Дьяченко Л.П. Данная техника состоит из трех этапов:

I – дети ложатся на ковер в удобной позе, руки кладут вдоль туловища, ноги прямые, принимая позу «покоя»;

II – дети мысленным взором осматривают все части тела, вызывая чувство тепла, при этом они закрывают глаза;

III – расслабление, ощущение приятного тепла, удовольствия, покоя, комфорта от расслабленного тела.

После проведения релаксационной паузы необходимо правильно выйти из состояния покоя. Медленно и спокойно потянуться, открыть глаза и сесть.

Также эффективно использовать элементы релаксационных этюдов во время проведения образовательной деятельности («Роняем руки», «Трясем кистями», «Стряхиваем воду с пальцев», «Мельница» и т.п.). Перед дневным сном желательно проводить игры на снятия напряжения со всего тела детей. Это помогает быстрее засыпанию детей.

Мы предлагаем педагогам в своей работе использовать такие релаксационные упражнения как «Солнечный зайчик» [2], «Волшебный сон» [2].

«Солнечный зайчик» – это упражнение для снятия напряжения с мышц лица.

Инструкция проведения упражнения: представьте себе, что солнечный зайчик заглянул вам в глаза. Закройте их. Он побежал дальше по лицу. Нежно погладьте его ладонями: на лбу, на носу, на ротике, на щеках, на подбородке. Поглаживайте аккуратно, чтобы не спугнуть, голову, шею, животик, руки, ноги. Он забрался за шиворот – погладьте его и там. Он не озорник – он ловит и ласкает вас, а вы погладьте его и подружитесь с ним.

«Волшебный сон» – это упражнение для снятия напряжения с мышц всего тела.

Инструкция проведения упражнения: я знаю, детки наши сегодня устали. Я предлагаю вам немного отдохнуть. Вы лежите на мягком, красивом волшебном ковре. Вокруг все тихо и спокойно, вы дышите легко и свободно. Волшебный ковер дает ощущение приятного покоя и отдыха. Вы погружаетесь в волшебный сон.

Реснички опускаются,
Глазки закрываются.
Мы спокойно отдыхаем (2 раза),
Сном волшебным засыпаем.
Дышится легко, ровно, глубоко.
Наши ручки отдыхают...
Ножки тоже отдыхают, отдыхают, засыпают (2 раза).
Шея не напряжена и расслаблена...
Губы чуть приоткрываются.
Все чудесно расслабляются (2 раза).
Дышится легко... ровно... глубоко...
Мы спокойно отдыхаем,
Сном волшебным засыпаем.
Хорошо нам отдыхать!
Но пора уже вставать!
Крепче кулачки сжимаем
И повыше поднимаем.
Потянуться!
Улыбнуться!
Всем открыть глаза и встать.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что проведение этюдов на расслабление помогает нам развивать эмоционально-личностную сферу детей дошкольного возраста. При системном использовании игр-релаксаций детский организм учится сбрасывать излишки напряжения и восстанавливать равновесие, тем самым сохраняя психическое здоровье. Воспитанники приобретают навыки конструктивного выражения гнева, умения сотрудничать, становятся более эмоционально отзывчивыми.

Список литературы

1. Григорович Л.А. Педагогика и психология: Учеб. пособие / Л.А.Григорович, Т.Д.Марцинковская. – М.: Гардарики, 2003. – С.336.
2. Данилина Т.А. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ / Т.А.Данилина. – М.: Изд-во Айрис-Пресс, 2006. – 160 с.
3. Дьяченко, Л.П. Релаксация в «Гнездышке» /Л.П. Дьяченко // Школьный психолог. – 2005. – 11. – С.24-28.
4. Уханова А.В. Программа развития эмоционально-волевой и коммуникативной сферы дошкольников / А.В.Уханова // Вестник практической психологии образования. – 2009. – №2. – С.115-124.
5. http://dobriydom.ucoz.ru/publ/relaksacionnye_uprazhnenija_dlja_snjatija_naprjazhenija_s_myshc_tulovishha_ruk_nog.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ НАСТАВНИКА К ИНСТРУКТОРУ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Бахмутский А.Е.

профессор кафедры теории и истории педагогики, д-р пед. наук, профессор,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Россия, г. Санкт-Петербург

Сячина Т.Ю.

ассистент кафедры управления образованием и кадрового менеджмента,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматривается вопрос непрерывного профессионального образования на рабочем месте. Проведен анализ роли и содержания деятельности наставника и инструктора производственного обучения. Результатом исследования является определение статуса, профессионально-значимых качеств, трудовых функций, компетенций, необходимых инструктору для реализации обучения на рабочем месте.

Ключевые слова: педагогическая компетентность, обучение на рабочем месте, наставник, инструктор производственного обучения.

Инновационное развитие предприятий, появление новых технологий определяет требования к компетентности рабочих кадров. Такие тренды, как цифровизация, автоматизация, экологизация и другие, имеют высокий уровень влияния на трансформацию рабочих мест, на появление новых компетенций и рабочих профессий. Анализ результатов экономических исследований показал, что характер труда современного рабочего меняется, появляются дополнительные функции, социально-профессиональные статусы [4].

Модель навыков специалистов рабочих профессий, включающая «мягкие» и «жесткие» навыки (hard skills, soft skills), представлена в докладе «Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире» [3]. К «мягким» относятся навыки, которые применимы в различных сферах деятельности-адаптивность, гибкость, креативность, способность к обучению и другие, а «жесткие» характерны для определенной профессиональной области- монтаж, механика и т.д.

Овладение навыками, позволяющими осваивать современные тренды в технологиях, должно быть реализовано в процессе непрерывного профессионального образования на рабочем месте. Реализовывать обучение на рабочем месте может квалифицированный специалист, обладающий соответствующим опытом работы и владеющий инновационными, цифровыми технологиями. Таким образом, в статье ставится задача выявления квалификационного уровня работника, который обеспечивает непрерывное профессиональное образование на рабочем месте предприятия.

Анализ различных исследований в области педагогики, управления персоналом, внутрифирменного обучения, регламентирующих документов профессиональной деятельности позволил выделить два статуса, которыми наделяют рабочих для выполнения педагогических функций, связанных с обучением на рабочем месте предприятия. Наиболее распространенный статус, закрепленный на предприятии по выполнению функций по обучению, это наставник. Система наставничества широко используется на промышленных предприятиях, что подтверждают резуль-

таты исследований «Система наставничества и кадровый резерв» компании «Агентство Контакт». Авторами Л.М. Чеглаков, А.Г. Сташенко определено, что наставник формирует необходимые знания, умения и навыки для выполнения профессиональных задач, способствует адаптации молодого или нового сотрудника в коллективе организации [5]. Функции наставника являются преимущественно воспитательными. Основной задачей наставника обозначена поддержка включения нового работника в коллектив и его адаптация к условиям организации. По результатам обучения под руководством наставника рабочий готов к самостоятельному выполнению профессиональных задач.

Помимо наставника на предприятии может быть введен статус инструктора производственного обучения, деятельность которого затрагивается в работах Ч. Аллена, Д. Лайкера, С.Я. Батышева и др. [2] Для сопровождения рабочего в профессиональном развитии появляется потребность в деятельности инструктора производственного обучения. В таблице представлена характеристика деятельности наставника и инструктора производственного обучения для их сравнения.

Таблица

**Характеристика деятельности наставника
и инструктора производственного обучения на рабочем месте**

Элемент анализа	Наставник	Инструктор производственного обучения
Цель деятельности	формирование корпоративных и развитие профессиональных компетенций молодых работников для преодоления информационных и ценностных барьеров в профессиональной деятельности и их адаптации	развитие профессиональных компетенций работников, повышение их квалификации, связанной с автоматизацией, цифровизацией, решением проблем в производственном процессе.
Место обучения	Обучение на рабочем месте	Обучение на рабочем месте
Содержание обучения	Адаптация молодых работников и новых специалистов, консультирование.	Проблемно-ориентированная направленность обучения, связанная с качеством, безопасностью, обучение рабочих инновационным, цифровым технологиям.

По результатам анализа выявлено, что вновь пришедший на предприятие сотрудник не готов сразу обучаться у инструктора, так как в первую очередь он должен адаптироваться к производственным условиям, сформировать необходимые знания, умения и навыки под руководством наставника, что позволяет нам выделить иерархическую структуру и различия: инструктор производственного обучения является следующей квалификационной ступенью после наставника. Как показал анализ исследований Е.Ю. Есениной статус наставников, инструкторов производственного обучения на российских предприятиях полностью не изучен [1, с.32]. Для определения позиции инструкторов и наставников в структуре предприятия необходимы дополнительные исследования, соответствующее нормативное обеспечение. Каждое предприятие самостоятельно регламентирует уровень подчинения, перечень выполняемых функций, и, следовательно, статус сотрудника, который выполняет обучение на рабочем месте. Им может быть наставник, инструктор или другие.

Для исследования деятельности инструктора производственного обучения нами был использован метод кейс-стади, который позволяет определить: требования к статусу; функции; педагогические компетенции; профессионально-значимые качества. По результатам сравнительного анализа исторических нормативных документов, квалификационных справочников, профессиональных стандартов, результатов исследований наставничества, анализ международного опыта в организации наставничества, наблюдением за деятельностью инструкторов производственного обучения выявлены:

- требования к инструктору производственного обучения, которые предполагают не менее 3-х лет опыта работы в определенной профессиональной области, образование не ниже среднего профессионального;
- профессионально-значимые качества инструктора производственного обучения: увлеченность своей работой(энтузиазм); ответственность; терпеливость; настойчивость; лидерство; стремление к анализу проблем, возникающих в процессе обучения (самокритичность); стремление к улучшению (любопытность); желание обучать;
- трудовые функции инструктора производственного обучения: планирование обучения; документирование процесса обучения: подготовка к обучению; осуществление обучения; проверка результатов; совершенствование процесса обучения и саморазвитие.

Таким образом, обозначена роль деятельности инструктора и наставника в непрерывном профессиональном образовании на рабочем месте предприятия, обоснован квалификационный уровень инструктора производственного обучения, который включает профессионально-значимые качества, требования к выполнению педагогических функций и содержание этих функций.

Список литературы

1. Есенина Е.Ю. Наставничество на производстве: «забытое старое» и «желаемое новое» / Профессиональное образование и рынок труда. – 2015. – № 7. – С. 32-35.
2. Лайкер Д. Талантливые сотрудники: воспитание и обучение людей в духе дао Toyota / Джеффри Лайкер, Дэвид Майер; пер. с англ. – Москва: Альпина Бизнес Букс, 2015. – 289 с.
3. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире (Е.Лошкарёва, П.Лукша, И.Ниненко, И.Смагин, Д.Судаков, подготовлено при поддержке WorldSkills Russia, представлен в Абу-Даби 12 октября 2017 г.).
4. Обзор рынка корпоративного образования 2016 ассоциации ATD // SKOLKOVO BE in Trend URL: <http://trends.skolkovo.ru/2016/11/obzor-ryinka-korporativnogo-obrazovaniya-2016-assotsiatsii-atd/> (дата обращения: 18.10.2017).
5. Чеглакова Л. М. Наставничество: новые контуры организации социального пространства обучения и развития персонала промышленных организаций // Экономическая социология. 2011. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-novye-kontury-organizatsii-sotsialnogo-prostranstva-obucheniya-i-razvitiya-personala-promyshlennyh-organizatsiy> (дата обращения: 17.12.2018).

ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ПРАВИЛАМИ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Беляева О.М.

заместитель заведующего по воспитательной и методической работе,
Детский сад № 207 «Эдельвейс», Россия, г. Тольятти

Аверьянова С.Х.

воспитатель, Детский сад № 207 «Эдельвейс», Россия, г. Тольятти

Подолкина А.А.

воспитатель, Детский сад № 207 «Эдельвейс», Россия, г. Тольятти

Огурцова И.А.

воспитатель, Детский сад № 207 «Эдельвейс», Россия, г. Тольятти

В статье раскрывается актуальность вопроса социализации дошкольников в свете новых нормативных документов. Рассматривается значимость ознакомления дошкольников с правилами культуры поведения как одного из важных средств социализации. Особое внимание уделено вопросу взаимосвязи этикетных и этических правил.

Ключевые слова: культура поведения, социокультурные нормы, социально-коммуникативное развитие, духовность, нравственность, позитивная социализация.

Актуальность проблемы культуры поведения дошкольников возрастает в современных условиях в связи с особенностями социального окружения ребёнка, в котором часто наблюдаются дефицит воспитанности, доброты, отзывчивости, речевой культуры во взаимоотношениях людей. В последние несколько лет данная тема широко отражается в нормативных документах и в методической литературе. К проблеме повернулось и государство, и общество.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО Приказ МО РФ № 1155 от 17.10.13) выдвигает один из основных принципов дошкольного образования – принцип приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства. Этот принцип носит социально – коммуникативное направление, цель которого воспитать достойного члена общества, формировать основы духовно-нравственных ценностей семьи, общества. Среди целевых ориентиров можно выделить следующие: ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками; обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе; обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх; способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, старается разрешать конфликты.

Одно из направлений позитивной социализации дошкольника – воспитание культуры поведения. Быть культурным, воспитанным не является достоянием избранного круга людей. Стать гармоничной личностью, уметь достойно вести себя – право и обязанность каждого человека. Правила культуры поведения регламенти-

руют поведение человека в определенном обществе, помогают построить отношения, быть успешным, востребованным.

В каждом обществе исторически выработаны свои нормы и правила культуры поведения, которые определяют, что в действиях члена общества общепринято и допустимо, а что нет. Единые и общепринятые правила обеспечивают высокий уровень взаимоотношений и общения в обществе. Социализированный человек – принимается окружающими, потому что он действует в соответствии с правилами данного общества.

Культура народов России складывалась веками и основана она на ценностном отношении к своей культуре; уважении к старшим, любви и заботе к младшим, гордости за свою Родину. Ложное, мнимое стремление к «свободе» порождает бездушие, бездуховность, безнравственность. Но, в последнее время вопросы культуры поведения стали особенно актуальны. Это связано с тем, что развитие нашего общества вышло на новый виток. Устав от мнимой свободы и вседозволенности, люди начинают понимать, что необходимо вновь вернуться к правилам культуры общения и поведения; к нравственным нормам и традициям, складывавшимся на протяжении веков.

В дошкольной образовательной организации, поскольку это коллектив, группа детей, – мы знакомим дошкольников с основными поведенческими правилами, с конкретными этикетными и нравственными нормами, соблюдение которых делает их равноправными членами детского сада, способными строить взаимоотношения с близкими, дружить, играть, познавать, делиться знаниями с товарищами, переживать успех в делах и отношениях.

Правила культуры поведения включают в себя как этикетные (внешние), так и этические (внутренние, основанные на моральных представлениях и чувствах).

Этика, как наука, изучает внутренний мир человека, его нравственное, принципиальное отношение к жизни. Это мир эмоций, мотивов, чувств, взглядов, принципов человека.

Этикет – это лишь часть огромной науки этики. Этикет – это целый свод конкретных правил, которые человек должен выполнять в данном обществе при определенных обстоятельствах. Это – визитная карточка человека, по которой складывается первое впечатление, и зачастую имеет решающее значение для дальнейшего общения. Любое этикетное правило базируется на трех основах: морально-нравственной, формально-организационной и эстетической. Суть морально-нравственной основы заключается в предписании: уважай человека, с которым общаешься, вступаешь в контакт, сотрудничаешь, живешь.

В процессе формирования навыков культуры поведения, принятыми в нашем обществе, дети учатся взаимодействовать с разными людьми: со взрослыми и сверстниками, людьми близкого и далекого окружения, с незнакомыми, с теми, кто направлен на дружбу и с теми, кто не желает дружить. Они учатся убеждать, договариваться, уступать, мириться, отстаивать свое мнение, просить о помощи, предлагать свою, приветствовать, благодарить. Ребята учатся делать подарки, совершать приятные для окружающих поступки и действия, красиво и правильно вести себя за столом, в общественных местах и др.

Чаще всего знакомство маленького ребенка с правилами начинается с внешнего проявления поведения, т.е. усвоения этикетных норм. Например, правильно и красиво сидеть за столом; удобно и правильно держать ложку; приветствовать и прощаться; обратиться с просьбой; извиниться благодарить; затем, по мере взрос-

ления ребенок знакомится с правилами поведения в гостях, в общественном транспорте, театре и т.д. и постепенно к этим правилам добавляются нормы этического (нравственного, более глубинного) содержания.

Маленького ребенка мы сначала знакомим с внешним, видимым проявлением правил культуры поведения (просим помахать ручкой при прощании; кивнуть головкой, выражая благодарность; показываем, как надо аккуратно кушать;правляем платице, чтобы было красиво и аккуратно, «жалеем», если малыш ударился или просим «пожалеть маму»... и т.п.).

Постепенно у детей при успешном руководстве взрослых формируются нравственные чувства: доброта, приветливость, забота о других, умение уступать и договариваться, сочувствие, правдивость, справедливость, дружеские отношения, трудолюбие, бережное отношение к вещам. Старшие дошкольники начинают понимать, что следование правилам культуры поведения свидетельствует об уважении к людям, к их деятельности, к рукотворному миру и миру природы.

Любое этикетное правило имеет определенный нравственный оттенок. Правило объясняет, почему именно так следует себя вести: чтобы проявить внимание и заботу о других; чтобы окружающим было с тобой комфортно находиться рядом, интересно, приятно общаться, играть, вести общие дела.

Не зря этикетные правила так сформулированы, что всегда направлены на доброе отношение к окружающим. Например, почему при приветствии правила этикета регламентируют смотреть в глаза и улыбнуться или при обращении к взрослому – назвать по имени отчеству – потому что это не только удобно и приятно, но это проявление доброго, уважительного отношения к человеку.

Постепенно на этикетные правила – «нанизываем» нравственное содержание, помогаем детям понять глубинный смысл правил, формируем нравственные качества личности (уважительное отношение к близким (взрослым и сверстникам), дружелюбие, взаимопомощь, доброжелательность, правдивость, трудолюбие, бережливость). Дети усваивают навыки культуры поведения: дружно играть, уступать, не ссориться по пустякам, не хвастаться, не обманывать, не жадничать, помогать, бережно относиться к вещам и игрушкам и т.п. Если упустить эту работу в дошкольном возрасте – то дети будут видеть в правилах только внешнее проявление, пустые условности, без осознанного принятия и осознания значимости этих правил.

Сложность нравственных явлений определяет постепенное проникновение в их суть. Сначала дети понимают на эмоциональном уровне «хорошо» – «плохо», затем постепенно начинают осознавать, почему совершается тот или иной поступок; осознают глубинный смысл поступка, основываясь на чувствах, эмоциях, переживаниях окружающих людей. Одни дети быстрее постигают глубину, другие медленнее. Это естественно. Важно, чтобы у них было общее представление о добре и зле, хорошем и плохом; накапливались нравственные понятия и представления о нравственных нормах.

При соответствующем воспитании к семи годам ребенок познает основы человеческих отношений, осваивает нормы и правила поведения той социальной группы, в которой живет, которые регулируются как этикетными, так и правилами нравственности. Чтобы начать работу по формированию у детей навыков культуры поведения, нужно знать, какие правила вводить, т.е. важен отбор конкретных правил.

Все правила объединены в группы в зависимости от условий, в которых ребенок находится (действует или общается): правила культуры общения со сверстниками и взрослыми; правила культуры внешнего вида; правила поведения за столом; правила культуры поведения в общественных местах (магазине, библиотеке, театре и др.); правила культуры обращения с предметами рукотворного мира (книги, игрушки, вещи); правила поведения в природе.

В зависимости от особенностей детей той или иной возрастной категории, отбираются соответствующие правила для ознакомления (что ребенку доступно для понимания и выполнения. Правило формулируется четко и кратко: «Приходя утром в группу, поздоровайся приветливо с воспитателем и детьми». Формулируется правило без использования отрицательной частицы «не».

Основные требования ознакомления дошкольников с правилами культуры поведения:

1. Личностно-значимый мотив.
2. Опора на возрастные и психологические особенности.
3. Осуществление работы в атмосфере доброты и радости.

Особенности введения и закрепления правила культуры поведения:

- Проговаривание нового правила. Четкая его формулировка.
- Эмоционально-положительная атмосфера при введении нового правила.

Эмоционально-значимая мотивация на исполнение нового правила.

- Объяснение смысла, содержания правила. Для чего оно необходимо людям. Способствовать пониманию детьми, как внешнего выражения правила (этикетной формы), так и понимания внутреннего (нравственного содержания).

- Беседа. Приведение примеров из литературы, мультфильмов, из жизни.
- Организация специальных игровых и проблемных ситуаций для самостоятельного применения детьми данного правила.

- Использование наиболее эффективных приемов в различных видах деятельности.

- Использование разных средств наглядности, внешних средств мотивации для закрепления привычки выполнять правило.

- Применение и закрепление правила в повседневной жизни.
- Личный образец воспитателя применения правила.
- Доведение информации до родителей. Включение их в образовательный процесс по усвоению правил.

- Отработка правила в течение месяца. Итоги работы.

Таким образом, социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение знаний, норм и ценностей, позволяющих ребёнку чувствовать себя полноправным членом общества, т.е. успешно социализироваться. Ознакомление детей дошкольного возраста с этикетными и этическими нормами способствует успешному овладению внешними общепринятыми формами поведения, усвоению нравственных норм и принципов; последовательно ведет от овладения правилами культуры поведения к нравственной и эстетической поведенческой основе. Овладение навыками культуры поведения вооружает детей техникой установления коммуникаций, воспитывает в мальчиках и девочках мужественность и женственность и способствует, в конечном счете, успешной социализации.

Таким образом, социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение знаний, норм и ценностей, позволяющих ребёнку чувствовать себя полноправным членом общества.

Список литературы

1. Белокурова Г.А. В Царстве вежливых наук. Программа и методические рекомендации по обучению правилам этикета детей дошкольного возраста. Пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений и студентов факультета дошкольного воспитания. – Тольятти: Изд-во Фонда «Развитие через образование». – 2001. 120 с.
2. Беляева О.М. Лучики доброты. Программа и методические рекомендации по этическому воспитанию детей дошкольного возраста. Пособие для воспитателей дошкольных учреждений - Тольятти: Изд-во Фонда «Развитие через образование». – 2001. 143 с.
3. Курочкина И. Этикет в формировании личной успешности ребенка // Дошкольное воспитание 2014. № 6 С. 27-31.
4. Курочкина И.Н. Этикет в отношениях воспитателя и воспитанника // Детский сад: теория и практика. 2011. № 7. С. 31-37.
5. Этическое образование детей седьмого года жизни: Методическое пособие для работников дошкольных учреждений/ авторы: Н.П. Иванова, Н.К. Касухина, А.П.Сереева, Т.Ю. Фомина. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1999. 76 с.

РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ УРАВНЕНИЙ И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Виттенбек В.К.

канд. пед. наук, Московский государственный областной университет,
Россия, г. Москва

Бойко И.Н.

канд. пед. наук, Московский государственный областной университет,
Россия, г. Москва

Савина М.С.

учитель начальных классов, МБОУ СОШ №5 им. Героя России Максима Сураева,
Россия, г. Ногинск

Авторы статьи отмечают, что эффективное усвоение детьми математических понятий в начальной школе, а именно решению уравнений, подготавливает их к более успешному изучению алгебраического материала в старших классах.

Ключевые слова: уравнение, способы решения, младшие школьники.

Математика – это наука, которая играет одну из главных ролей в жизни каждого человека. Ученики, погружаясь в мир математики с первого класса, первого урока, начинают задаваться вопросами: зачем мы изучаем математику? Какова ее роль в нашей жизни? и т.п.

В современном мире технологий, в каждой области знаний, нужны познания в данном предмете. Если серьезно задуматься, то знания математики мы используем каждый день. Люди сталкиваются с числами повсюду – на циферблате часов, в календаре, на денежных купюрах, в расписании уроков. Основная часть нашей жизни состоит из подсчетов, вычислений: сколько нужно заплатить за покупку? через сколько времени приедет автобус? сколько мне нужно заплатить за проезд, за свет, за квартиру? и т.д. Каждый день нам приходится решать подобные задачи и примеры.

Но многие воспринимают математику как недоступную, неинтересную науку. Очень важно заинтересовать ребенка. Сделать так, чтобы в дальнейшем его

обучение не превратилось в пытку. Так зачем же учить математические формулы и понятия, решать сложные задачи и уравнения? Конечно, в обыденной жизни уравнения не нужны, а на их изучение в начальной школе тратится много времени. При изучении данной темы, важны не столько сами уравнения, сколько развитие у учащихся психологических процессов: восприятия, памяти, логического мышления. Также уравнения являются подготовкой к изучению задач. Роль изучения уравнений можно сравнить с поднятием гантелей. В повседневной жизни, для обычных дел не понадобится, но данной физическое упражнение хорошо развивает мышцы. Так же и решение уравнение помогает нам развивать наше мышление.

Роль обучения в решении уравнений в начальных классах велика и ее сложно переоценить. Великий ученый Альберт Эйнштейн говорил так: «Мне приходится делить свое время между политикой и уравнениями. Однако уравнение, по моему, гораздо важнее, потому что политика существует только для данного момента, а уравнения будут существовать вечно» [1].

Рассмотрим понятие «уравнение» и способы решения уравнений в начальной школе. Истомина Н.Б. трактует «уравнения как истинные равенства, с неизвестным числом. «Решить уравнение – значит найти переменную (корень уравнения), при котором равенство станет верным [2, с. 144]. Способы решения уравнений могут быть разными. Хорошо, когда учащиеся овладевают всем их разнообразием. В основном, в начальной школе для решения уравнений используют следующие способы:

Способ подбора

Для решения уравнения учащиеся подбирают подходящие значения неизвестного числа сами или из ряда предложенных учителем чисел. Например: из чисел 2, 15, 3, 6, 12, 4 подбери для каждого уравнения такое значение x , при котором получится верное равенство:

$$8 + x = 11, 6 - x = 4, x - 7 = 8, x + 6 = 0$$

Даже, если учащийся сразу назвал правильное число, важно, не заканчивать задание, а предложить проверить правильность нахождения корня уравнения, подставив его и выяснить-получиться верное равенство или нет.

Рассуждения, связанные с таким способом решения уравнений и его проверкой, осуществляются устно. Решение уравнений способом подбора создает благоприятные условия для решения уравнений в дальнейшем с помощью правил, формируя у ученика умение оценивать и анализировать свои действия. Минус данного способа состоит в то, что множество предложенных значений будет отнимать много времени и сил. При самостоятельном подборе чисел в более сложных выражениях, ученик может и не найти возможное значение неизвестного.

Решение уравнений на основе соотношения между частью и целым

Уравнения на сложение и вычитание (рисунок 1) с фигурами, линиями, числами рассматриваются в программе Л. Г. Петерсон [4, с. 13].

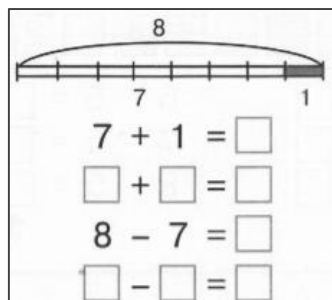


Рис. 1

Ученики при составлении подобных выражений, выводят и усваивают правила:

- сумма частей равна целому;
- чтобы найти одну из частей, нужно из целого вычесть другую часть.

Знание данных правил, умение работать с ними, поможет ученикам в дальнейшем легко решать уравнения с неизвестным слагаемым, уменьшаемым, вычитаемым.

Решение уравнений на основе зависимости между компонентами и результатами действий

Для того, чтобы учащиеся овладели данным способом решения уравнения, им нужно хорошо выучить названия всех компонентов действий: сложения, вычитания, умножения и деления. Рассмотрим на конкретном примере, как можно строить рассуждения на начальном этапе решения уравнений на основе взаимосвязи между компонентами и результатами действий.

Компоненты суммы: первое слагаемое, второе слагаемое, сумма. $x + 3 = 5$. Чтобы найти неизвестное слагаемое, нужно из суммы вычесть известное слагаемое.

Как найти первое слагаемое? Нужно из суммы вычесть известное второе слагаемое.

После того как учащиеся научатся решать простейшие уравнения вида: $x + 12 = 32$, $x \cdot 6 = 30$ и т.п. им предлагаются более сложные уравнения, для нахождения неизвестного компонента, в которых необходимы определенные преобразования. Для решения таких уравнений необходимы знания порядка действий в выражении, а также умения выполнять простейшие преобразования выражений. Сначала рассматриваются уравнения, в которых правая часть задается не числом, а числовым выражением, например: $x + 25 = 50 : 14$ или $x + 25 = 12 \cdot 3$. При решении таких уравнений ученики вычисляют значение выражения в правой части, после чего уравнение сводится к простому. И следующие действия выполняются по известному учащимся ранее алгоритму (рисунок 2) [3, с.62].

$x + 15 = 68 : 2$	$24 + x = 79 - 30$
$x + 15 = 34$	$24 + x = 49$
$x = 34 - 15$	$x = 49 - 24$
$x = 19$	$x = 25$
$19 + 15 = 68 : 2$	$24 + 25 = 79 - 30$
$34 = 34$	$49 = 49$

Рис. 2

Использование данных правил помогает детям более быстро решать сложные уравнения. Трудность заключается в том, что многие учащиеся путают правила взаимосвязи компонентов действий и названия компонентов.

Решение уравнений по правилу «весов»

Вряд ли в современное время в школах найдутся старомодные весы с чашами, что плохо, так как они помогут не только разобраться в том, что такое вес, но и получить представление об уравнениях. Это равновесие чашек на весах, где количество чего-либо на одной стороне соответствует количеству чего бы то ни было на другой.

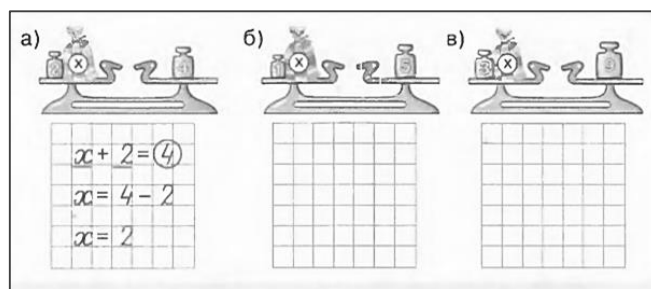


Рис. 3

Решить уравнение по правилу "весов" – это значит «поставить» в обе стороны одинаковое количество или «убрать» одинаковое количество в обеих частях, чтобы сохранить равновесие. При решении уравнений подобным образом стоит обратить внимание на то, что сложение и деление – это взаимообратные арифметические действия.

Ученик использует в своих суждениях план, который определяет дальнейшие действия, ведущие к достижению поставленной цели (рисунок 3) [4, с. 21]. Этот способ позволяет ученикам учиться рассуждать, анализировать, ускорить осознание изучаемого материала.

Решение уравнений с помощью натурального ряда

Используя натуральный ряд чисел или числовую прямую, шагая на заданное количество вправо или влево, находят неизвестное число. Например: учащимся находят на отрезке натурального ряда от 1 до 19 число 11. Число 11 получено после того, как к 2 добавили неизвестное число. Значит, число 11 больше неизвестного числа на 2, а неизвестное число меньше числа 11 на 2. Как же найти это число? (Если уменьшим 11 на 2, то найдем неизвестное число). Учащиеся, передвигаясь шаг за шагом влево от числа 11 по отрезку натурального ряда, уменьшая по одному, получают число 9. По рисунку 4 видно, что, если 11 уменьшить на 2 получается 9, значит $x = 9$. Записывают, как найдено неизвестное число: $x = 11 - 2$; $x = 9$.

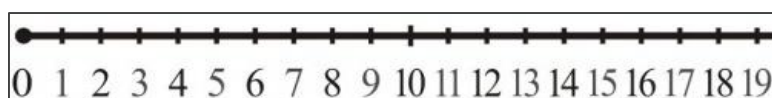


Рис. 4

Решение уравнений с помощью таблицы сложения и умножения.

Учащиеся, опираясь на знания таблицы сложения или умножения, находят в ней такие равенства, которые помогли решить уравнение. Такой способ помогает на начальных этапах решения уравнений.

Например, как на рисунке 5 из учебника М. И. Моро [3, с. 22].

Вспомни таблицу умножения и скажи, чему равен x в каждом уравнении:		
$8 \cdot x = 56$	$x : 7 = 9$	$72 : x = 9$

Рис. 5

Уравнения в школьном курсе математики занимают одно из главных мест. На их изучение отводится большое количество часов. Умение решать уравнения имеет важное теоретическое и практическое значение.

Важно прочную основу заложить в начальной школе. Так как знания, полученные на математике при решении уравнений в начальной школе, помогут

школьникам при изучении более сложных дисциплин, как алгебра, геометрия, стереометрия, в старших классах.

Овладев различными способами, приёмами решения уравнений, учащиеся смогут не только самостоятельно ориентироваться в различных системах знаний, но и эффективно использовать их для решения практических и жизненных задач в целом.

Список литературы

1. Гуменчук С. А. Открытый урок по математике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://net.knigi-x.ru/24pedagogika/15409-1-mne-prihoditsya-delit-svoe-vremya-mezhdu-politiko-uravneniyami-odnako-uravnenie-po-moemu-gorazdo-vazhn.php> -Бесплатная интернет-библиотека – (Дата обращения: 02.12.2018).
2. Истомина, Н. Б. Методика обучения математике в начальной школе [Текст]: развивающее обучение / Н. Б. Истомина – Смоленск: «Ассоциация XXI век», 2005. – 272 с.
3. Моро М. И. Математика 4 кл. в 2-х ч. / М. И. Моро и др. – М.: Просвещение, 2018.
4. Петерсон Л. Г. Математика 1 кл. в 3-х ч. / Л. Г. Петерсон и др. – М.: «Ювента», 2017.

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Виттенбек В.К.

канд. пед. наук, Московский государственный областной университет,
Россия, г. Москва

Бойко И.Н.

канд. пед. наук, Московский государственный областной университет,
Россия, г. Москва

Стрельцова Н.И.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 26, Россия, Московская обл., Ногинский район

В данной статье рассматривается проблема развития интеллектуальных способностей младших школьников. Авторы статьи отмечают, как в учебной деятельности развиваются интеллектуальные операции мыслительных способностей младших школьников.

Ключевые слова: способности, интеллект, младшие школьники.

Для того чтобы стать успешным в социальном и материальном плане, человек должен обладать определенными качествами и умениями. Поэтому современная школа ставит перед собой задачу – воспитание всесторонне развитого, инициативного и предприимчивого человека.

На практике данная установка реализуется с помощью системно-деятельностного подхода, в основе которого лежит ориентация на результат образования: развитие личности обучающегося посредством воспитания качеств, отвечающих требованиям информационного общества. Системно-деятельностный подход сочетает в себе две противопоставленные в предшествующей русской педагогической мысли позиции: теорию формального и теорию материального образования. Представители первой теории отводили главную роль формированию и развитию интеллектуальных способностей, вторые ставили выше приобретение новых знаний.

В образовательном процессе информационная сторона обучения тесно связана с развитием интеллектуальных умений, и ни одна из этих составляющих не должна занимать преобладающее положение.

Современный подход в образовании также называют компетентностным и личностно-ориентированным.

Ориентация на личность ученика проявляется во внимании к его индивидуальным особенностям и духовной жизни. Педагог учитывает возрастные, психологические и интеллектуальные особенности учащихся при построении урока. Например, ученикам с разными интеллектуальными способностями даются задания, отличающиеся по уровню сложности, при выполнении групповой работы ученики делятся в соответствии со склонностями, знаниями, способностями.

Компетентностный подход основан на понятиях компетентности и компетенции. Говоря упрощенно, под компетенцией понимается набор определенных качеств личности: знаний, умений, навыков, а под компетентностью – полноценное владение этими качествами. Таким образом, компетенция соотносится с нормой, или реальным положением дел, а компетентность – с идеалом, к которому учащийся должен стремиться. Особенностью компетентностного подхода является нацеленность на осмысление образовательного процесса. Ученик не просто осваивает новые умения, но и сам определяет степень владения ими, оценивает свои возможности и компетентность в том или ином вопросе [2, с. 42].

Формируемые в процессе обучения умения делятся общие (межпредметные) и специальные (предметные). Долгое время в школе большее внимание уделялось специальным умениям, например, анализу художественного текста на уроке литературы, или доказательству теоремы на уроке геометрии. В то время как именно межпредметные умения наиболее полно способствуют развитию общего мышления и учат самостоятельно разрешать проблемные ситуации. В рамках компетентностного подхода четко формулируются ключевые умения и навыки, которыми должны овладеть учащиеся. Его основной задачей становится развитие общепредметных умений.

Вышеперечисленные образовательные подходы целесообразно начать применять как можно раньше. В младшем школьном возрасте происходит процесс становления личности ребенка, формируются базовые психические образования, в том числе и умственное развитие. Т.А. Ильина утверждает, что развитие личности не сводится к унаследованным от родителей способностям: «это последующее и количественные и качественные метаморфозы в физическом теле и психической деятельности личности» [5, с.60]. Поэтому очень важно заложить основы успешного обучения в младшем возрасте, когда психическая деятельность еще достаточно гибка и восприимчива.

Сложность заключается в том, что умственные возможности детей изначально находятся на разном уровне, каждый из них уникален, и мыслит индивидуально. Следовательно, неизбежно возникают сложности в обучении, на которые дети, в силу своей впечатлительности, реагируют очень остро. Отпечаток накладывается не только на эмоциональную сферу, но и на мотивацию к учебе, и даже характер.

Неотъемлемой частью интеллектуального развития младших школьников является творческая деятельность. Дети по своей природе направлены на созидание и самовыражение. По мере взросления и изменения самосознания, социального статуса, потребность в творческом выражении растет. Э.А. Симановский отмечает консерватизм первоклассников: малыши приобретают новый социальный статус

«Я – школьник», и всеми силами стремятся ему соответствовать. Для них важны нормы и правила школьной жизни, слова учителя воспринимаются как непреложная истина. Поэтому задания на проявление креативности не всегда оказываются продуктивными: то, что может не соответствовать мнению учителя, воспринимается негативно, так что оригинальных творческих интерпретаций от первоклассников ждать не стоит, скорее всего, это будет повторение одной точки зрения.

По мере психологического взросления, у младших школьников формируется позиция «Я – ученик»: личность становится более самостоятельной и активной вследствие развития интеллектуальных умений и навыков.

Творческие способности помогают проявить задания на интерпретацию (например, иллюстрации к литературному тексту), создание собственного продукта деятельности (сочинить стихотворение, рассказ), решение необычной, нестандартной задачи, ребуса [3, с. 112].

Пожалуй, самым удачным видом творческой деятельности для младших школьников является игра. По сравнению с другими формами обучения, игра имеет ряд преимуществ. Во-первых, эмоциональное вовлечение ребенка в игру происходит легко и непринужденно, ведь игра для него – самый естественный и самый первый способ познания мира. Именно эмоциональная вовлеченность выполняет в процессе обучения очень важную функцию: знание, которое не прочувствовано и не прожито, а только прослушано или «зазубрено», остается поверхностным, и быстро исчезает. Во-вторых, процесс обучения и подача материала принимает новую, более увлекательную форму. В-третьих, игра способствует использованию знаний на практике, в новой ситуации, что в свою очередь формирует отработанные умения. Таким образом, игра стимулирует ребенка к проявлению активности и самостоятельности. Чаще всего на уроке применяются дидактические (познавательные) игры, которые способствуют развитию памяти, воображения, способности к синтезу и обобщению, наблюдательности, готовности к самопроверке [8, с. 42].

В.А. Крутецкий и А.А. Люблинская в качестве мощного стимула познавательной деятельности учащихся выявляют противоречие между реальностью и потребностью, интересом. Предположим, что ученик обладает определенным знанием, но его недостаточно для решения интересующей задачи. Ему остается самостоятельно найти недостающее знание. Именно этот принцип положен в основу проблемного, или частично-поискового метода обучения. Ученикам предлагается задача, стоящая немного (совсем чуть – чуть) «над» их уровнем знаний, и это становится стимулом для движения вперед.

Исследовательская практика также основана на удовлетворении интереса учащихся, который находится немного «над» школьными знаниями. На первый взгляд, кажется, что данный метод больше подходит для среднего и старшего звена, но это не так. Младшие школьники обладают неиссякаемым энтузиазмом и любознательностью, и если помочь им выбрать для исследования ту самую тему, которая заинтересует и придется по плечу, то результат не заставит себя ждать [6; 7, с. 88].

Младшим школьникам в процессе обучения чрезвычайно важна внешняя оценка их деятельности: поощрение, или назидание учителя, коллективное мнение. Мудрый педагог с помощью простых слов способен создать положительную мотивацию учащихся. Важную роль играет дружелюбная, свободная и творческая атмосфера, в которой дети не боятся высказать свое мнение и остаться не понятыми, или того хуже – осмеянными. Дать понять учащимся начальных классов, что сози-

дание и самовыражение, важнейший стимул к обучению, к познанию нового [1, с. 29].

Список литературы

1. Бойко И.Н. Исследование проблемы развития познавательного интереса у младших школьников в научной литературе // Инновационные процессы в национальной экономике и социально-гуманитарной сфере: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции в 3ч. / Под общ. Ред.Е.П.Ткачевой. – Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ) 31.01.2018 г.
2. Козлова С.П. Коллективная учебная познавательная деятельность дошкольников школьников – М.: Педагогика, 2004. – 144 с.
3. Симановский А.Э. Интеллектуальное творчество школьников, поэтапное развитие. – М., Просвещение. – 2004. – 211 с.
4. Симановский А.Э. Развитие способности к интеллектуальному творчеству у младших школьников: дисс. ... д. пед. наук. – Ярославль, 2003. – 386 с.
5. Ильина Т.А. Системно-структурный подход к организации обучения. – М., 1998. – 72 с.
6. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 431 с.
7. Люблинская А.А. Как учить школьника. – М.: Школа-Пресс, 2004. – 265 с.
8. Самоукина Н.В. Организационно-обучающие игры в образовании. – М.: Народное образование, 1996. – 110 с.

РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Давыдова К.Ю.

студентка четвертого курса группы,
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
Россия, г. Уфа

Грамматически верная письменная речь является наиболее сложной формой речевой деятельности. Такая речь является необходимой составляющей наиболее успешной социализации и внедрения человека в общественную жизнь. Преодоление грамматических нарушений в письменной и устной речи – одно из важных направлений деятельности учителя-логопеда в условиях коррекционной школы.

Ключевые слова: умственная отсталость, грамматический строй речи, младший школьный возраст, грамматический строй речи младших школьников с умственной отсталостью.

Наряду с особенностями психических процессов у школьников с нарушением интеллекта отмечаются недостатки в развитии речевой деятельности, что приводит к нарушениям всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. Отмечаются трудности звукобуквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. В результате наблюдаются различные виды расстройства письма, трудности овладения техникой чтения, снижена потребность в речевом общении.

Цель исследования: изучить грамматический строй речи детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью и разработать методические рекомендации.

Объект исследования: грамматический строй речи младших школьников с умственной отсталостью.

Предмет исследования: развитие грамматики детей с умственной отсталостью.

Гипотеза: дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью имеют специфические особенности речевого развития, проявляющиеся в несформированности грамматического строя речи.

Задачи исследования:

- Изучить теоретические подходы по формированию грамматического строя речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.
- Подобрать методику для обследования грамматического строя речи с учетом особенностей развития детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.
- Провести обследование и выявить особенности сформированности грамматического строя речи у младших школьников с умственной отсталостью.
- Разработать методические рекомендации по развитию нарушений грамматического строя речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Методы исследования:

- анализ литературы и медико-педагогической документации;
- беседы с персоналом, обучающимися;
- эксперимент;
- качественный анализ полученных результатов.

Теоретико-методологическая база исследования: учение о высших психологических функциях (Л. С. Выготский); идея системного строения высших психических функций, прижизненный характер их формирования и реализации в различных видах деятельности (А. Р. Лурия); исследование общих и специфических закономерностей психического развития детей с умственными и физическими недостатками (В. И. Лубовский); понимание речевой деятельности как сложного единства, составные части которого зависят одна от другой и обуславливают друг друга (Р. Е. Левина); работа об особенностях развития речи умственно отсталых школьников (Рубинштейн С. Я.).

Теоретическая значимость: обобщение основных положений о психическом и речевом развитии детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Практическая значимость: заключается в возможности использования подобранных методик для качественной оценки состояния грамматической стороны речи детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

База исследования: Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Стерлитамакская коррекционная школа № 25 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

В данной образовательной организации нами было обследовано состояние грамматики десяти учеников четвертых классов с системным недоразвитием речи, обусловленным снижением интеллекта. Список детей приведен ниже в таблице 1.

Таблица 1

Список обследованных учеников

№	ФИ ребенка	Дата рождения	Класс	Заключение
1	2	3	4	5
1	Аня Ш.	12.08.2006	4б	F70.1
2	Егор К.	07.11.2006	4б	F70.1
3	Зарина А.	20.01.2007	4а	F70.1
4	Артем К.	11.03.2007	4б	F70.1

1	2	3	4	5
5	Никита М.	27.04.2006	4б	F70.1
6	Русалина А.	21.02.2007	4б	F70.1
7	Марат С.	14.11.2006	4а	F70.1
8	Булат Н.	03.09.2006	4а	F70.1
9	Людмила Р.	27.08.2006	4а	F70.1
10	Рената Н.	05.12.2006	4а	F70.1

Методика обследования грамматической стороны речи учеников младшего школьного возраста была составлена на основе работ Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной с учетом особенностей развития детей. Задания для детей были оформлены в виде презентации и предъявлялись обследуемым на интерактивной доске в сопровождении иллюстраций.

В состав данной методики исследования состояния грамматического строя речи включены 3 серии заданий, включающих в себя 57 проб.

Уровни успешности выполнения. Максимальное количество баллов, которое можно получить за выполнение всех проб методики равно 171.

171 балл соответствует 100%. Таким образом, умножив сумму набранных ребенком баллов за весь тест на 100 и разделив полученный результат на 171, можно вычислить индивидуальный процент успешности выполнения методики. Согласно Т. А. Фотековой и Т. В. Ахутиной, полученный процент соотносим с одним из уровней успешности (табл. 2).

Таблица 2

Уровни успешности		
Баллы	Критерии	Уровень
137-171 (100-80%)	Самостоятельное выполнение заданий. Незначительное количество или отсутствие аграмматизмов. Правильно составленная структура предложений.	IV
136-111 (79,9-65%)	Эффективное использование стимулирующей помощи. Самокоррекция. Небольшое количество негрубых грамматических ошибок.	III
110-86 (64,9-50%)	Использование стимулирующей помощи при выявлении или исправлении ошибки. Негрубые грамматические ошибки. Упрощение структуры предложения, пропуск одного из главных членов. Неверный порядок слов в предложении.	II
85 и ниже (49,9% и ниже)	Большое количество грубых аграмматизмов. Неэффективное использование любого вида помощи. Сложности в нахождении ошибок. Употребление неправильных форм слова.	I

Анализ выполнения всех заданий приведенной методики показал следующее. На фоне незначительного снижения интеллекта в развитии грамматического строя у детей с системным недоразвитием речи отмечались существенные различия в овладении навыками этого вида речевой деятельности. Стоит отметить, что у большинства детей исследуемой группы в ходе обследования был выявлен достаточно низкий уровень овладения грамматическими нормами.

Огромную сложность у детей вызвало задание на употребление глагольных форм. Трудности наблюдались при изменении глаголов по лицам, родам. При этом стоит отметить, что дети часто употребляли грамматически неверные окончания.

Полученные в ходе работы результаты приведены ниже в таблице 3.

Таблица 3

Результаты обследования младших школьников с умственной отсталостью

Имя ребенка	Словообразование							Словоизменение				Структура предложений				Баллы (171)	Ур. развития
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
Аня Ш.	10	10	10	9	2	8	7	6	4	6	6	6	2	9	10	105	II
Егор К.	10	8	9	9	2	6	5	6	6	6	3	6	6	6	6	94	II
Зарина А.	9	8	8	9	1	6	5	2	3	7	7	4	5	4	5	83	I
Артем К.	10	9	10	9	2	7	6	8	6	7	4	4	5	9	9	105	II
Никита М.	10	9	10	9	2	8	6	6	6	8	2	8	6	6	6	102	II
Русалина А.	10	10	10	9	0	6	7	6	6	9	6	6	6	7	6	104	II
Марат С.	9	8	8	8	0	6	6	2	4	7	6	6	3	4	6	83	I
Булат Н.	8	8	6	8	2	3	5	0	0	6	3	5	4	0	4	62	I
Людя Р.	8	8	7	8	2	3	4	0	0	6	0	4	5	5	5	65	I
Рената Н.	9	9	8	8	1	5	6	3	5	5	5	5	3	7	5	85	I

Также, хочется отметить, что у каждого ребенка возникали трудности при выполнении разных заданий. Часть детей показала наличие сложностей с восприятием задания и осмыслением требуемых от них действий. Некоторые ученики читали задание как ответ на поставленный вопрос. Стоит отметить, что лишь очень

маленькая часть обследуемых справлялась с заданиями, не используя предложенные картинки.

Лучше всего большинство обследуемых справилось с исправлением ошибок в предложениях.

Логопедическое воздействие в данном случае должно носить комплексный характер и неотрывно следовать за уроками русского языка, закрепляя материал и помогая преодолевать возникающие трудности. Стоит отметить необходимость использования всего доступного многообразия средств и методов коррекции, в том числе игровых с применением большого количества наглядностей и иллюстраций.

В результате проведенного обследования были составлены методические рекомендации, направленные на оказание логопедической помощи детям младшего школьного возраста с системным недоразвитием речи для коррекции коммуникативных умений обучающихся.

Список литературы

1. Аслаева Р. Г. Основы специальной педагогики и психологии: Учебное пособие [Текст] – Москва: Социально-гуманитарные знания, 2007.
2. Безруких М. М. Психофизиологические механизмы формирования навыка письма у детей 6-7 и 9-10 лет // Новые исследования. – 2013. – № 4. – С. 4-9.
3. Варламова Д. П., Пяшкур Ю. С. Особенности речевых нарушений у детей с интеллектуальной недостаточностью // Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях / Материалы конференции. – 2015. – С. 82-84.
4. Велиляева Л. Ю. Особенности логопедической работы с умственно отсталыми детьми // Материалы научно-практической конференции «Молодая наука». – 2015. – С. 242-244.
5. Волкова Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей — СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена – 1993.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь [Текст] Изд. 5, испр. – М.: Лабиринт. – 1999.
7. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст], М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.
8. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
9. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Электронный ресурс]. – М.: Просвещение, Владос, 1995. – Режим доступа: <https://psyera.ru/5237/psihologo-pedagogicheskaya-harakteristika-umstvennoy-otstalosti>
10. Исаев Д. Н. Наиболее важные направления в изучении проблемы умственной отсталости [Текст] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 236-240.
11. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М.: Владос, 2004.
12. Омарова П. О. Социализация детей с нарушениями интеллекта // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 10. – С. 29-34.
13. Пустовая А. В. Отграничение умственной отсталости от минимальных мозговых дисфункций у детей школьного возраста // Северный регион: наука, образование, культура. – 2016. – № 1. – С. 65-69.
14. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] – М.: Владос. – 1997.
15. Толстикова О. Н. Задачи и организация коррекционно-развивающей работы по формированию мотивации учебной деятельности у умственно отсталых младших школьников [Текст] // Специальное образование. – 2012. – № 3. – С. 73-81.
16. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» [Текст] / Т.Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.: ил.
17. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. – М.: Аркти, 2000. – 56 с.
18. Чеботова М. А., Зарин А. Ильина С. Ю. Социальная компетентность первоклассников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] // Специальное образование. – 2016. – № 4. – С. 59-66.

19. Чистякова Ю. В., Жданова Л. А. Особенности познавательной деятельности младших школьников с легкой умственной отсталостью, обучающихся в условиях вспомогательной школы и интерната // Вестник Ивановской Медицинской Академии. – Т. 10. – 2005. – № 1-2. – С. 27-31.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К СВЕРСТНИКАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РОССИИ И ЕВРОПЕ

Закирова Э.К.

магистрант факультета педагогики и психологии,
Вятский государственный университет, Россия, г. Киров

Проанализированы и изучены взгляды российских и европейских респондентов об отношении подростков к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья в России и Европе. Автор предпринял попытку выявить суть разницы в отношении подростков к сверстникам с ОВЗ. Опросный лист разделен на два блока. В первом блоке вопросы были посвящены общей компетентности о данной проблеме, во втором блоке – введены вопросы об отношении и принятии подростков к сверстникам с ОВЗ.

Итоги исследования показали, что большого разрыва в восприятии подростков с ОВЗ между россиянами и европейцами нет. Вместе с тем, образцовыми оказались результаты на уточняющие вопросы. Так, например, было выявлено, что при общественном одобрении интеграции подростков с ОВЗ в обыкновенные школы, наших соотечественников беспокоит потенциальное враждебное отношение к ним со стороны педагогов и сверстников.

Ключевые слова: подростки с ограниченными возможностями здоровья, инвалидность, толерантность, сверстники, социализация, адаптация.

Важность модифицирования общественного статуса подростков с ОВЗ, привлечение дополнительных ресурсов для роста качества их жизни и толерантного отношения к ним приводит к актуализации разработок и внедрения в практику результативных проектов. Данные проекты направлены на формирование подходящих условий для их общественной адаптации, интеграции и востребованности. Формирование благоприятных условий для социальной адаптации подростков с ОВЗ является приоритетом во всем мире, а особое внимание данной проблеме уделяется в западных странах (Германия, Франция, Англия, Польша). В Российской Федерации осуществление аналогичных проектов и особых разработок применяется совершенно недавно. Мы реализовали сравнительный анализ отношения подростков к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья в России и Европе.

Данное исследование выполнено на базе опросника Ф.Э. Шереги; дополнительно в анкету включены вопросы: информированность о подростках с ОВЗ, уровень их восприятия, отношение к интеграции. Всего респондентам задавали 15 вопросов (4 вопроса открытого типа, 11 закрытого). В проведении исследования приняли участие 164 человека из РФ и 175 из европейских стран. Респонденты не имели ОВЗ, относились к разнообразным социальным группам. Исследование реализовано посредством сайта <http://www.surveymonkey.com/> с рассылкой опроса «Исследование отношения подростков к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)».

Возрастная характеристика респондентов: от 12 до 17 лет. В опросе приняли участие 339 респондентов из различных субъектов РФ и Европы. Все вопросы анкеты разделены на 2 блока. В первый блок включены вопросы на раскрытие общей

осведомленности о подростках с ОВЗ. В него входят вопросы, связанные с осведомленностью о подростках с инвалидностью, раскрывающие стереотипность мышления и восприятия. На вопрос «По вашему мнению, кто такие люди с (ОВЗ)?» 44% российских респондентов отвечали, что это «Люди, имеющие определенные физические или психические особенности»; 30% посчитали, что это «люди с отклонениями»; 26% охарактеризовали их как «инвалидов (физическое состояние)». Можно предположить, что у российских подростков сложилось верное представление о лицах с ОВЗ, однако наблюдается генезис определенного стереотипа, что это «люди с отклонениями, инвалиды». В странах Запада на данный вопрос отвечали следующим образом: 81% считают лиц с ОВЗ людьми, обладающими определенными физическими или психическими особенностями; 19% – «люди с отклонениями». Следовательно, уровень толерантного отношения у подростков из стран Запада немного выше. Следующий вопрос: «Вы когда-нибудь общались с людьми, имеющими ОВЗ?» Большинство опрошенных россиян ответили на данный вопрос положительно 60%, 25 -отрицательно и 15% затруднились ответить. Среди европейцев дали положительный ответ 65%, 20% – отрицательный и 15% не смогли ответить. На вопрос «Как вы понимаете понятие «дети-инвалиды»?» 40% российских подростков ответили, что «эти дети имеют физические отклонения»; 30% – «эти дети не способны на определенное занятие без поддержки взрослого»; 30% предложили свой вариант ответа: «дети с определенными особенностями умственного и физического развития». По данным результатам можно сделать следующий вывод. В России подростки имеют представление о детях инвалидах. В Европе – 70% подростков предполагают, что это «дети с физическими или психическими отклонениями. 20% ответили «все 3 определения, которые были приведены в анкете для выбора ответа. 23% ответили, что они «имеют физические дефекты; 15% – «с интеллектуальными отклонениями и лишь 5% посчитали, что «эти дети не способны на какую-либо деятельность без поддержки взрослого».

Сравнив результаты, можно предположить, что в странах Запада к подросткам с ОВЗ, сверстники относятся иначе: их воспринимают как людей с особенностями развития, имеющими определенные аномалии в развитии, но при этом верят, что они не имеют ограничения в возможностях для независимой деятельности и самоопределения.

Следующие вопросы «По вашему мнению, где проживают подростки с ОВЗ?» и «Где должны проживать подростки с ОВЗ?». Данные вопросы направлены на понимание проблемы и косвенно касаются отношения подростков к сверстникам с ОВЗ. 60% российских подростков посчитали, что они живут «в семьях»; 20% данный вопрос вызвал затруднение; 11% – «в специальном коррекционном интернате»; 9% – «в специализированных учреждениях для инвалидов». По мнению опрошенных, подростки-инвалиды должны жить: «Со своими биологическими или приемными родителями, т.к. это является неотъемлемой частью для полноценного развития личности. Родители дадут больше внимания и любви такому ребенку».

Можно сделать предположение, что у большинства подростков выработана модель идеальной семьи, где ребенку с ОВЗ могут дать любовь, тепло и поддержку. 25% предположили, что данные проблемы не по силам семьям и им нужна дополнительная помощь государства, и, возможно, таким подросткам требуется проживание в специализированных учреждениях. Однако опрашиваемые не были тверды в своих взглядах и допускали мысли, что таким детям лучше жить в том месте, где им будет комфортнее. В странах Европы предоставлены схожие ответы.

На вопрос «По вашему взгляду, где проживают дети с ОВЗ?» 69% ответили «в семьях» 22% – в «специализированном коррекционном учреждении», 9% затруднились ответить на данный вопрос. На вопрос «Где должны проживать дети с ОВЗ?» (большинство опрошенных (85%) ответили, что такие дети «должны жить в своих или приемных семьях». На вопрос «Подростки с ОВЗ должны обучаться...» 48% российских подростков ответили «В коррекционной школе», 42% – «в интегрированном классе» и 10% – что такие дети должны заниматься «персонально с педагогом». Большинство опрошенных ответили, что дети с ОВЗ обязаны учиться в специализированных организациях. Это говорит о том, что имеет место модифицирование в стереотипах восприятия подростков с ОВЗ. В странах Запада ответы на данный вопрос распределились следующим образом: 63% – «в интегрированном классе»; 31% – «в специализированной организации»; 6% – «индивидуально с педагогом».

Пояснение различий в ответах состоит в следующем: в российских школах только начинается интеграция детей с особенностями формирования в единое образовательное пространство, тогда как в Западных странах уже много лет существует аналогичная практика. Второй блок вопросов связан с изучением и оценкой отношения подростков к сверстникам с ОВЗ. На вопрос «Как вы считаете, встретив подростка с ОВЗ на учебе, в кругу друзей, какие эмоции вы начнете ощущать?» подростки из РФ ответили следующим образом: 50% – «буду чувствовать жалость»; 37% – «не испытаю каких-то необычных эмоций»; 13% дали свой вариант ответа: «сострадание», «жалость». По результатам видно, что треть российских подростков способны относиться толерантно к сверстникам с ОВЗ. В Западных странах на данный вопрос 70% ответили, что «не испытали бы каких-то особенных эмоций». Лишь 8% чувствуют к сверстникам с ОВЗ жалость, а 22% испытывают чувства дружелюбия в отношении к сверстникам с ОВЗ. На следующий вопрос «Ваше отношение к интегрированной образовательной среде?» российские респонденты ответили, что «некоторые аспекты обучения удовлетворяют, а некоторые нет» -50%, 30% отметили свое положительное отношение, 10% не смогли ответить на данный вопрос, 10% категорически против. Ответы от респондентов из западных стран немного отличались от ответов российских подростков: 88% – «положительно»; 10% – «некоторые аспекты обучения устраивают, а некоторые нет. На вопрос «Если бы в ваш класс пришел учиться ребенок с ОВЗ...» 50% российских подростков ответили, что «это их бы ни каким образом не затронуло», 40% «были бы рады новому ученику» и 10% «это не понравилось бы». 50% европейцев ответили «это бы меня никак не затронуло, 45% «были бы рады новому ученику и ни один подросток не ответил, что «это ему не понравилось бы».

Проанализировав результаты по данному вопросу, можно сделать вывод, что в сознании многих российских подростков существует определенный стереотип, что к сверстникам с ОВЗ будет необъективное отношение, что другие окружающие их люди будут ощущать неотчетливые, досадные чувства, что программы интегрированного обучения не безупречны и будут доставлять дискомфорт всему обществу. Ответы западных подростков отличаются от ответов российских, но в то же время схожи по некоторым пунктам. В обоснованиях, приведенных подростками из Западных стран нет ни одного упоминания о том, что детям с особенностями будет не легко в социуме, или что их будет унижение со стороны сверстников. На вопрос «Если вас попросит о помощи ваш сверстник с ОВЗ, поможете ли вы ему?» 85% россиян ответили «Да», 15% – «Возможно». Результаты ответов европейцев схожи:

88% – «Да», 12% – «Возможно». Опрашиваемые из разных государств и культур в одинаковой степени готовы предоставить помощь сверстникам с ОВЗ. На окончательный вопрос анкеты «Как вы считаете, человек с ОВЗ...» российские подростки ответили следующим образом: 80% ответили «обыкновенный человек», 10% – «должен находиться в своей социальной группе» и 10% не ответили. Респонденты западных стран ответили на данный вопрос так: 80% – «обыкновенный человек», 10% – такой подросток «должен находиться в своей социальной группе» и 10% не дали ответ.

Следовательно, существенного различия между отношениями подростков к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья в России и Европе не имеется.

Однако наблюдается различие в смысловой нагрузке, конструировании образа этих подростков, выявили латентные темы. Приобретенные результаты могут помочь исследователям в дальнейшем исследовании разницы восприятия подростков с ОВЗ, а также уточнении плана проведения исследования по данному вопросу.

КУПИРОВАНИЕ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Исхакова Т.И.

преподаватель, Кемеровский педагогический колледж, Россия, г. Кемерово

В статье рассматриваются негативные эмоциональные состояния, с которыми сталкивается студент в процессе профессионального обучения. Умение купировать негативные эмоциональные состояния помогает студенту находить выходы из различных ситуаций, которые раньше казались непреодолимыми, переосмысливая их и корректируя свое мышление. Это является основой благополучного обучения студента в учреждении профессионального образования.

Ключевые слова: эмоциональные состояния, психические состояния, негативные состояния, студент, тревожность.

Эмоциональные состояния человека зависят от социальных условий существования и носят личностный характер. Эмоции – это переживания субъекта, которые сигнализируют о положительном или отрицательном состоянии психики и организма в целом.

Чувства же, в отличие от состояний, имеют, объективное предметное содержание, а не только субъективное. Они могут быть вызваны объектами, которые имеют ценностное личностное значение, и адресуются к ним.

Качество переживаний, обусловленных чувствами, зависит от того личностного смысла и значения, которое имеет для человека предмет. Поэтому чувства связываются не только с внешними свойствами объекта, воспринимаемыми непосредственно, но и с теми знаниями и понятиями, которыми человек владеет. Чувствам характерен действенный характер, они могут побудить человека или же наоборот угнетают его активность. Побуждающие активность чувства называют стеническими, а чувства, которые активность подавляют – астеническими. Чувства и эмоции – это своеобразные психические состояния, накладывающие отпечаток на жизнь, деятельность, поступки и поведение человека.

Психофизиологическим следствием возникновения эмоций, есть перетекание их в чувства. Так возникают эмоциональные состояния человека.

Если чувства оказывают влияние на внутреннюю сущность переживаний и их содержание, которые обусловлены духовными потребностями человека, то эмоциональные состояния показывают чаще всего внешнюю сторону психической деятельности и поведения.

Л. В. Куликов считает психические состояния многомерным явлением, и любое состояние может быть охарактеризовано расширенным спектром параметров. Анализ различных описаний показывает, что отдельные характеристики состояний используются особенно часто. Такие характеристики могут быть оценены как основные. К ним относятся следующие:

1. Эмоциональные (эйфория, радость, удовольствие, печаль, меланхолия, тревога и страх, паника, наслаждение, созерцание ...).

2. Активационные (те, что отражают интенсивность психических процессов, уровень мотивации, полное включение в ситуацию, углубление в то, что происходит или, наоборот, отчужденность, отстранение от жизненных событий – состояние возбуждения, вдохновение, подъем, сосредоточенности, невнимательности, скуки и апатии).

3. Тонические (те, что отражают тонус, ресурс сил индивида – состояния бодрствования, монотонии и пресыщения, утомления и переутомления, состояние сонливости, сна).

4. Временные (те, что отражают продолжительность, устойчивость состояний).

5. Полярность состояний, иначе говоря, знак описываемого состояния (благоприятное, положительное или неблагоприятное, отрицательное) [5, с. 11-42].

Все перечисленные характеристики (эмоциональные, активационные, тонические) взаимосвязаны и в большинстве случаев изменяются согласованно.

Студенческий возраст характеризуется большой разделенностью эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, а также повышением уровня самоконтроля и саморегуляции. Студенческие настроения становятся более устойчивыми и осознанными, чем у подростков.

Эмоции и чувства играют важную роль в деятельности студентов, особенно в напряженные периоды жизни (При поступлении в высшее учебное заведение, экзаменов и т.д.). Переживание специфических чувств или эмоций влияет на сформированность студенческой личности, на его субъективные взгляды, отношения к действительности. Эмоции обогащают внутренний мир молодого человека, делают его восприятия яркими и содержательными, возбуждают к активности [4, с. 242-244].

Эмоции порождают различные эмоциональные состояния, что проявляются и детерминируются преимущественно социальными факторами. Богатство проявления эмоциональных состояний проявляется в форме настроений, аффектов, стрессов, фрустраций, страстей.

Профессионально-ориентированная деятельность студентов достигает хороших результатов в том случае, если преподаватель и студент находятся в оптимальных для совместной деятельности психических и эмоциональных состояниях. В учебном процессе эмоциональные состояния имеют сложный механизм и динамику проявления. Изменение эмоционального состояния преподавателя может привести к изменению психических состояний студентов. В свою очередь, изменение состояний студентов меняет эмоциональное состояние преподавателя, то есть

эмоциональные состояния студентов и преподавателя обуславливают друг друга [5, с. 154].

Профессионально-ориентированная деятельность студента всегда включает в себя перенасыщенные эмоциями коммуникативную деятельность: общение с преподавателями, сверстниками, администрацией, родителями. Все это создает для юноши условия постоянного эмоционального напряжения. В таких условиях студенты склонны реагировать сокращением коммуникативной деятельности. Юноши для того, чтобы сохранить свое эмоциональное здоровье и благополучие, часто экономят свои эмоции, строят защитные барьеры на пути общения.

Эмоции определяются не обстоятельствами, а тем, что происходит внутри личности юноши в связи с этими обстоятельствами: конкретные перцептивные и мыслительные процессы, которые определяют его ощущение [5, с. 177]. Отличные особенности эмоций проявляются в результате определенного набора перцептивных компонентов, которые создают индивидуальную структуру эмоции.

Пережитые эмоции и ощущения оставляют свой отпечаток на интеллектуальных способностях студента [2, с. 111-115]. Он не просто реагирует на раздражители среды, а познает их через свои ощущения и восприятия, ориентируясь на значение этих раздражителей для себя самого, чувствуя при этом удовольствие или неудовольствие, что и определяет его дальнейшие действия. Уже в элементарных актах познания оказывается аффективная чувствительность, эмоциональный тон ощущений. Юноша может регулировать свои эмоциональные проявления, опираясь на интеллектуальные моменты волевого акта. Психическое отражение составляет единство двух противоположных компонентов – знания и отношения, интеллектуального и аффективного. Некоторые психические состояния, не совпадающие с целью учебной деятельности и характеризует в общем повышенную возбудимость, свойственные студентам, которые имеют высокие показатели учебной успеваемости, что объясняется их большей мотивированностью к получению высших учебных баллов на экзамене.

Существует три типа оценочной тревожности – «Экзаменационная тревожность», «Экзаменационная тревожность и возбуждения», «Эмоциональное возбуждение на экзамене», первый из которых характеризуется когнитивной оценочной тревожностью, третий – эмоциональными характеристиками, а второй – объединяет как когнитивную, так и аффективную составляющие оценочной тревожности.

Учебная успешность является фактором оценочной тревожности, в частности высокая успеваемость предполагает высокую экзаменационную тревожность и возбуждение, то есть как когнитивные особенности экзаменационной тревожности, представленной сомнений в успехе на экзамене, так и бурные аффективные переживания, представленные нервозностью, возбуждением, раздражительностью и агрессией.

Неуспешные студенты преимущественно имеют умеренную оценочную тревожность, то есть ситуация экзамена их не волнует, или, наоборот, характеризуются выраженными негативными эмоциональными состояниями (Злостью, агрессией, гневом, отвращением), о чем свидетельствует их высокая представленность типу «Эмоциональное возбуждение на экзамене».

Эмоции и поведение студента детерминированы тем, как он структурирует мир. Представления (образные или вербальные «События», находящиеся в студенческом сознании) определяются его схемами и установками, которые были сформированы как результат прошлого опыта. Как пример, в его мышлении, интерпре-

тирует разное событие в рамках собственной адекватности или компетентности, доминирует следующая схема: «Если я не достигну совершенства во всем, я буду неудачником». Эта схема определяет его реакцию на различные ситуации, даже те, которые с компетентностью студента не связаны.

Студенту необходимо выявить, проанализировать и скорректировать свои ошибочные концептуализации и дисфункциональные убеждения (схемы) [1, с. 168]. Следует научиться решать проблемы и находить выходы из различных ситуаций, которые раньше казались непреодолимыми, переосмысливая их и корректируя свое мышление. Студенту нужно научиться:

- 1) отследить свои негативные эмоциональные состояния (негативные представления и мысли)
- 2) идентифицировать взаимосвязь между своими эмоциями, мыслями и поведением;
- 3) продумывать факты, которые подтверждают или опровергают его представления;
- 4) производить реалистичные оценки и представления;
- 5) модифицировать и идентифицировать дисфункциональные убеждения, что привлекают студента к искажению собственного опыта [2, с. 116-120].

Список литературы

1. Андрусенко В. А. социальный страх (опыт философского анализа) [текст] / В. А. Андрусенко. – Свердловск: Урал. ун-та, 1991. – 168 с.
2. Бодров В. А. Психофизиологические проблемы профессиональной надёжности человека-оператора / В. А. Бодров // Психологические проблемы профессиональной деятельности. – М., 2011. – С. 111–120.
3. Борневассер М. Стресс в условиях труда // Иностранная психология. – 2012. – № 1 (3). – С. 62-69.
4. Водопьянова Н. Е. Психология управления персоналом. Психическое выгорание: учеб. пособие для академического бакалавриата / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 343 с.
5. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – К.: «Наукова думка», 1984. – 208 с.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КОМПОЗИЦИОННОМУ ПОИСКУ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ КОМПОЗИЦИИ

Киримова Т.Ю.

магистрант второго курса направления подготовки
«Педагогическое образование, художественное образование»,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Россия, г. Новосибирск

В статье рассматриваются методические особенности обучения композиционному поиску подростков на уроках композиции, необходимость включения в содержание занятий данного этапа, как важнейшего, в творческой деятельности, связанного с созданием художественного образа. Особое внимание в структуре заданий и упражнений рекомендуется обратить на выполнение учащимися форэскизов, задачей работы над которыми является поиск обобщённой силуэтной формы объектов, организации тональной, композиционной всех элементов натуры на плоскости изображения в соответствии с творческим замыслом.

Ключевые слова: художественный образ, форэскиз, композиционный поиск, кратковременно-тренировочные упражнения.

Предмет «Композиция» является базовым среди других учебных дисциплин в системе дополнительного художественного образования способствующий формированию и развитию образного мышления учащихся. Заметим, что композиция важна с точки зрения развития способности подростка из множества свойств натурной постановки научиться осмысленно отбирать и анализировать характерные свойства объекта, композиционно организовывать в единое и неделимое целое, подчинённое художественному замыслу. Прежде всего, определим ключевые для нашего исследования понятия: «композиция», «композиционный поиск». Определение понятия «композиция», в словаре русского языка звучит так: «Композиция-строение, соотношение и взаимное расположение частей» [10, с. 248]. В частности, учебное пособие для вузов «Основы композиции» В. Е. Бадян и В. И. Денисенко содержит следующее определение композиции: «организация художественного произведения, обусловленная единством и целостностью, соподчинением всех элементов друг другу и общему замыслу» [1, с. 111]. Шорохов Е. В. о композиции пишет так, что «с одной стороны композиция – это творческий процесс создания произведения искусства от начала до конца, от появления замысла до его завершения», а с другой стороны называет композицию «своеобразным комплексом средств раскрытия содержания картины, основанный на законах, правилах и приёмах», который служит «наиболее полному, целостному и выразительному решению замысла» [15, с. 7]. Канунникова Т. А. замечает, что «композиция является материальным воплощением идеи художника, визуализирует образ» [4, с. 154]. Мы рассматриваем композиционную деятельность, как творческий процесс. Первостепенной задачей, является акцентирование внимания подростка в процессе создания композиции на раскрытие художественного образа, что требует от учеников способности сознательного творческого использования выразительности художественных средств и приёмов. А создание выразительного художественного образа, предполагает целенаправленный композиционный поиск. Рассмотрим понятие «композиционный поиск». Так, Канунникова Т. А. пишет о том, что композиционный поиск – это «активная творческая работа мышления, направленная на создание визуального воплощения образа» [4, с. 156]. Известно, что мышление – это высший познавательный процесс, который направлен на «раскрытие общих и существенных свойств, признаков предметов и явлений и имеющихся между ними закономерных связей» [6, с. 188]. А Немов Р. С. пишет о том, что «мышление почти всегда связано с наличием проблемной ситуации, задачи, которую нужно решить, и активным изменением условий, в которых эта задача задана» [7, с. 275]. Композиционный поиск, на наш взгляд, должен иметь целенаправленный характер т.е. способствовать поэтапному раскручиванию замысла автора, усилению тонального, ритмического решения, выявлению художественного образа. Медведев Л. Г. замечает, что «характерной чертой любого художественного образа является его целостность, которая возникает в результате осознания определённых, существенных для данного объекта взаимосвязей» [8, с. 11].

Изучением методики обучения изобразительному искусству, в том числе и по композиции занимались известные художники педагоги: Н. Н. Ростовцев, Н. М. Сокольникова, Е. В. Шорохов, В. П. Зинченко, В. С. Кузин, С. П. Ломов, Л. Г. Медведев. В ходе нашего исследования мы изучали влияние особенностей методики обучения композиционному поиску подростков в детской школе искусств на уроках композиции. Переход к целенаправленному композиционному поиску вызван необходимостью научиться сформировывать и развивать свой собственный графиче-

ческий язык, который поможет выявить и раскрыть художественный образ. Так же для творческой композиционной деятельности большую ценность представляют наброски, зарисовки, этюды. Скрипникова Е. В. замечает, что «очень важно учить ребёнка способам наблюдения окружающего мира» и «проводить анализ ярких художественных образов в произведениях признанных мастеров. Далее автор рекомендует «создавать ситуацию творческого поиска, в котором формирование и развитие нового проходит гораздо эффективнее». [12, с. 129]. При выполнении композиционных зарисовок с натуры, изображая явления действительности, учащиеся насыщают своё мышление наглядными образами, которые, как замечает Е. В. Шорохов, «постепенно преобразуются в художественные» [15, с. 238]. Композиционные зарисовки, наброски представляют собой важный этап творческой деятельности учащихся детской школы искусств. Данный подготовительный этап обязателен перед началом композиционного поиска, который активизирует образное мышление учащихся на уроках композиции. Художественно-образное мышление – «процесс познания окружающей действительности, творческое отражение её на основе изобразительных знаний, умений и навыков, взаимоотношение формы и содержания в искусстве» [1].

Композиционный поиск на занятиях по композиции это прежде всего поиск образных решений, соединённых с интеллектуальными особенностями детей подросткового возраста. Проанализируем некоторые основные компоненты композиционного поиска, а также соответствующие им возрастные особенности.

Как показывает педагогическая практика, шестой класс в детской школе искусств достаточно сложный период для учащихся и для педагогов. Это связано с изменениями в психологии подростка происходящими в период с 11-15 лет. Подростку уже недостаточно художественной деятельности, основанной на воображении и игре. «Стремление к реалистическому изображению и профессиональному владению техникой даёт учащимся осознание необходимости постоянного тренинга для достижения поставленной цели» [1, с.52]. В этот сложный период на педагога ложится большая ответственность за творческое развитие подростка.

Известно, что многие художники сравнивают понятие «композиционный поиск» с понятием «творческий процесс», который представляет собой поэтапное создание произведения. Творческий процесс по мнению Е. В. Шорохова, представляет собой «сложнейшее разностороннее явление, отличающееся многообразными особенностями» [15, с. 52]. А способность к творчеству «рассматривается психологией как высшая форма мышления, превосходящая обычные мыслительные акты» [2, с. 179]. Борисов В. Ю. замечает следующее: «Сталкиваясь с множеством новых противоречивых жизненных ситуаций, младший подростковый возраст стимулирует и актуализирует её творческие потенции» [2, с. 179]. Творческий и педагогический опыт показывает, что первая важная ступень творческого процесса художника – сбор композиционного материала. В него входят: фотоматериал, наброски, зарисовки, этюды, схематичные фор-эскизы. В данный период у учащегося ещё не сложился определённый сюжетный замысел. В период накопления впечатлений, разнообразных наблюдений окружающей действительности, беглых зарисовок и фотографий, ещё замысел не определён, но «присутствует установка на наблюдение» [15, с. 56]. Заметим, что установка на осуществление конкретных наблюдений, и активизации процесса мыслительных операций образами является важной задачей в творческой деятельности. «Под влиянием установки происходит выделение определённого образа или впечатления, полученного при восприятии

окружающей действительности» [7, с.363]. В процессе наблюдений один из сюжетов начинает доминировать над другими, чаще всего он сцеплен с какой-то яркой эмоцией. Так появляется замысел. Возникновение замысла, замечает Е. В. Шорохов, способствует установлению порядка в работе «придаёт ей целенаправленность, сохраняя, однако, в действии интуицию, фантазию» [15, с. 62]. Появление замысла сопровождается процессом эскизирования, уточнением черновиков, набросков зарисовок. Творческий процесс часто сопровождается и экспериментом. Стадия эксперимента часто прослеживается в композиционной вариативной линии, и может улучшить результат, так и завести в тупик. В данном случае очень важно найти необходимые художественные средства и приёмы, которые бы не противоречили решаемому образу, а помогали его раскрыть. Следующая стадия композиционного поиска представляет определение сюжетной линии и её целенаправленной композиционной разработки. «Художественный образ создаётся в тесной связи с идейным замыслом, и при усилении или ослаблении тех или иных сторон этого образа автор произведения обязан учитывать его объективную сущность, чтобы не исказить правду жизни, не нарушить единство формы и содержания» [15, с. 64].

Педагогический опыт показывает, что ничто так не выявляет наличие образного мышления учащихся и его уровень, как композиционный поиск. Часто учащиеся просто ленятся его выполнять и стремятся как можно скорее перепрыгнуть через этот этап. Тогда одной из главных задач преподавателя заключается в том, чтобы довести до сознания учащихся значимость этого этапа работы и «увлечь поисковой композиционной работой, доказав на практике, что именно в ней то и осуществляется творчество» [4, с. 156].

Мы считаем, что организация учебного процесса по освоению особенностей композиционного графического поиска должна базироваться на методике обучения, где учебный материал направлен на усвоение учащимися опыта изобразительной деятельности и специальных тренировочных упражнений по выявлению точной конструктивно-тональной схемы замысла в изображении, которые дают возможность создания цельного художественного образа. А также очень важно рассказать учащимся этапы композиционного поиска, последовательность выполнения которых не стоит нарушать.

В практике графического изображения для эффективного развития образного мышления и решения различных изобразительных задач необходимо применять метод «умственного моделирования образа». [3]. Который предполагает применение интересных заданий, способствующих творческой, эмоционально насыщенной атмосфере на уроках композиции. Необходимо найти такие упражнения, которые будут способствовать осознанному творческому композиционному поиску.

Определим содержание понятия «упражнение». Упражнение – повторное выполнение действия с целью его усвоения. Если оно является одной из процедур процесса учения – «упражнение в этом случае обеспечивает завершение уяснения и закрепления, а также обобщения и автоматизации, что в итоге приводит к полному овладению действием и превращению его – в зависимости от достигнутой меры автоматизации – в умение или навык» [11, с. 622]. Главная задача упражнений на уроках композиции – развить образное мышление учащихся и привить им навыки творческой работы, развить их наблюдательность.

В ходе обучения композиции целесообразно включить в программу: самостоятельные индивидуальные домашние задания, композиционные наброски, беседы по композиции. Домашние индивидуальные задания предоставляют учащимся

возможность самостоятельного поиска и наблюдения объектов будущего изображения. Наблюдения, связанные с целью изображения, активизируют воображение. Развитие художественной наблюдательности, как замечает Е.В. Скрипникова, «ведёт к совершенствованию креативных способностей учащихся или способности порождать необычные идеи, отклоняясь от традиционных схем мышления» [13, с. 251]. Изучение жизни и наблюдательность неотделимы друг от друга в художественном творчестве.

Важная цель самостоятельной деятельности, научить подростков мыслить, анализировать и усваивать учебный материал. «Самостоятельный ум не ищет готовых решений, не стремится опираться на чужие мысли, а творчески подходит к познанию действительности» [11, с. 515]. Изучение жизни и наблюдательность неотделимы друг от друга в художественном творчестве. Известно, что неумение самостоятельно создать композицию или придумать сюжет, объясняется недостаточно развитой наблюдательностью. «Полноценный художественный образ возникает не сразу, а постепенно, развиваясь из интеллектуального и изобразительного познания действительности сначала простых форм, затем более сложных» [14, с. 109].

Беседы на уроках композиции могут содержать материал о последовательности композиционного поиска, о способах трансформации и переработки собранного натурного материала в композиционный тональный поиск с применением различных художественных материалов в графических листах. Кроме того, в ходе беседы целесообразно предложить специфические задания, требующие принятия быстрых решений, основанных на стратегии генерирования множества решений одной задачи, с помощью которого запускается активный творческий мыслительный процесс. Известно, что человек в первую очередь усваивает ту информацию, которая необходима для его деятельности в настоящий момент. «Целевая установка» обуславливает активность восприятия на совершение определённых действий, подготавливает человека к нужной деятельности в определённом направлении» [8, с.18]. Например, учащиеся получают задание проанализировать предложенную короткую фразу, слово (шорох, шум, скорость велосипедиста) и попытаться представить цельный законченный графический образ в нескольких вариантах. То есть «под влиянием установки происходит выделение определённого образа или впечатления» [9, с. 363]. Эффективность такого метода работы дает преимущество, превращающее творческий процесс в своеобразное средство познания и развитие креативного интеллекта подростков, необходимое для будущей профессиональной деятельности.

Учащимся очень важно регулярно уделять максимум внимания целенаправленным наблюдениям, рисованию с натуры. Систематическое изучение окружающей действительности способствует развитию у подростков наблюдательности, которая так важна на первом этапе композиционного поиска. «В период самостоятельного выполнения зарисовок, не приходится надеяться на помощь преподавателя, что способствует к выработке у учащегося инициативы, смелости в решении новых творческих задач» [15]. Систематическое наблюдение окружающей действительности и выполнение набросков, схематичных фор-эскизов позволит подросткам выполнить графические композиции, направленные на передачу целостного образного решения. Умение наблюдать и фиксировать в эскизе или тональной зарисовке общее тоновое состояние объектов натуры даёт возможность осознанно использовать приобретенный навык в последующей длительной работе над графической композицией.

В.Е. Бадян, В. И. Денисенко предлагают следующие упражнения для учащихся на уроках композиции. Например, выполнить блиц-эскизы на различные темы: «Морской берег», «Танец», «Окно», «Мастерская художника». Срок выполнения эскиза 30-40 минут. Авторы замечают, что исходный материал для подобных упражнений может быть разнообразный: впечатление от увиденного морского пейзажа, услышанное музыкальное произведение, просмотр высокохудожественных фотографий, репродукций произведений живописи. Цели и задачи данного упражнения: «сформировать у учащихся способность быстро включать воображение и вариативность мышления в работе над эскизами» [1, с. 62].

Включение длительных заданий на «образ», например, «Образ мастерской» предполагает выполнение большого количества тональных эскизов. В композиционной деятельности для решения определённой образной задачи установка даётся преподавателем. Подготовительный этап – предварительные эскизы выполняются небольшого размера. Их цель – организация поиска конкретного композиционного решения и быстрая фиксация первого, яркого впечатления от природы, образа, впечатления. Таким образом выстраивается тонально-ритмическая серия в небольших формальных эскизах. Задачей работы над фор-эскизами является поиск тонально-конструктивной формы объектов, композиционной и ритмической организации всех элементов изображения на плоскости изображения в соответствии с творческим замыслом.

Фор-эскиз – это творческий поиск, развивающий в первую очередь образное мышление. «Показателем развития образного мышления в условиях изобразительной деятельности учащихся может служить устойчивое проявление позитивного развития «образности» в творческих работах» [2].

В работе над композиционным поиском практически решается совокупность следующих задач:

- нахождение точного силуэта формы объектов;
- выявление композиционной конструкции с использованием закономерностей тональных отношений, ритма, симметрии и асимметрии;
- развитие навыка видеть цельно обобщённо, складывать из необходимых элементов гармоничную тонально-конструктивную, ритмическую систему.

При нахождении общей конструкции, важно точно представить сочетание тона, света, полутонов, присутствия фактур в эскизе. Определить тонально-световой баланс, систему ритмов, которые будут способствовать выявлению художественного образа. Так, например, возможно тоном, контрастными ритмами черного и светлого, или светом, с применением фактур при помощи художественных материалов без детализации передать состояния: тревога, тишина, скорость, вихрь, зной и т.д.

Взаимосвязь тоновых контрастов или не четких нюансных отношений, создающих определённое настроение в композиции, определяют главную конструктивную образную составляющую графической композиции. Из данных составляющих складывается общий характер графического строя произведения. При решении графической композиции учащимися в фор-эскизе учитывается тон, контраст, нюанс, равновесие, статика или динамика. Так, в композиции, которая выражает динамику, выбираются контрастные тоновые отношения, а для спокойной, статичной – сближенные тоновые отношения.

Отработав, таким образом, принципы тональной и композиционной организации, следует перейти к следующему тональному этапу, для этого конструктивная

тональная схема форэскиза должна выражать и передавать задуманный образ, настроение. При уточнении схемы основной конструктивной составляющей важно сохранить найденные тональные и ритмические пропорции их организации, сформированные в фор-эскизе.

Практические приемы работы в области тонового решения состоят из:

- определение тональной схемы;
- поиск тональных ритмов для организации графической композиции;
- нахождение и уточнение в фор-эскизах тональной схемы

Выполнение композиционного поиска является важной ступенью к реализации задуманного образа, а также позволяет повышать творческую активность учащихся, развивать их мыслительные процессы (фантазию, воображение и т.д.).

Предлагаемая система обучения композиции направлена на развитие профессиональных качеств подростков и способности к анализу объектов и явлений действительности. Для достижения основной цели обучения подростков на уроках композиции, необходимо решение следующих задач:

- обеспечить особые педагогические условия на занятиях композиции;
- развить креативное творческое профессиональное восприятие
- развить способности выстраивать закономерности в процессе работы над композиционным поиском;
- научить выявлять образную составляющую в процессе решения творческих задач и изучения различных графических материалов и техник;
- научить использовать изобразительные и выразительные возможности различных графических материалов и техник для передачи художественного образа.

Анализ роли обучения композиции в системе дополнительного образования показал, что задания по выполнению композиционного поиска являются важной частью творческого становления, профессиональной подготовки подростков и пробуждают у учащихся интерес к графической композиции. Нельзя не согласиться с Т. А. Канунниковой, которая пишет о том, что «обучение композиции должно быть организовано с обязательным наличием композиционного поиска, так как он является основным методическим приёмом развития композиционно-образного мышления подростка» [5, с. 174]. Композиционная поисковая деятельность должна быть системна и приводить к изменениям в мыслительной деятельности учащихся, способствовать развитию их образного мышления. Создание графической композиции несёт в себе огромные возможности для развития образного мышления учащихся. Знание, понимание и использование в своей творческой деятельности базовых основ композиции, имеет большое значение при выполнении композиционного поиска. При этом немаловажное значение имеет технологическая и теоретическая грамотность учащихся. Высокий уровень развития образного мышления, может быть достигнут если учебный процесс построен с учётом индивидуального подхода к личности учащегося и обусловлен активизацией роли самостоятельности в решении творческих и учебных задач. Важным фактором данного процесса, является системность, последовательность в выполнении упражнений и заданий.

Список литературы

1. Бадян В.Е, Денисенко В. И. Основы композиции: учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект; Трикста, 2011. – 175 с.
2. Борисов, В.Ю. Развитие художественно-образного мышления школьников 4-5 классов: / В.Ю. Борисов // Изв. РГПУ им.А. И. Герцена. – 2010. – С. 176-189 <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 03.03.2018).

3. Дегтярёв, С.Н. Учебно-познавательный процесс в аспекте развития дивергентного и конвергентного мышления / С.Н. Дегтярёв // Образование и наука. 2009. – С. 23-35 <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 03.03.2018).
4. Канунникова, Т. А. Композиционный поиск с использованием различных художественных материалов как метод развития художественно-образного мышления подростков / Т.А. Канунникова // науч.журн. Преподаватель XXI века 2015. – С. 153-163 <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 03.03.2018).
5. Канунникова Т. А. Диагностика уровня развития композиционно-образного мышления подростков / Т.А. Канунникова // Наука и школа. № 6, 2015. – С. 168-176 URL: <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 03.03.2018).
6. Кузин В.С. Психология живописи: учебное пособие для вузов. – 4-е изд., испр. – М.: ОНИКС, 2005. – 304 с.
7. Немов Р.С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 688 с.
8. Медведев Л. Г. Формирование графического художественного образа на занятиях по рисунку: учебное пособие для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1986. – 159 с., ил.
9. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2018. – 583 с.
10. Ожегов С. И. Словарь русского языка: / Под ред. Чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 17-е изд. – М.: Рус. яз., – 1985. – 797 с.
11. Рапацевич Е. С. Педагогика: Большая современная энциклопедия. – Мн.: Изд-во «Соврем. слово», 2005. – 720 с.
12. Скрипникова Е.В. К вопросу о развитии наблюдательности в детской художественной школе/ Е.В. Скрипникова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Народное образование педагогика. 2014. – С. 249-252 <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 08.07.2018).
13. Скрипникова Е.В. Наблюдательность как основа изобразительной деятельности в системе профессионального образования / Е.В. Скрипникова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Народное образование педагогика. 2014. – С. 249-252 <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 27.06.2018).
14. Скрипникова Е.В. Художественный образ в изобразительной деятельности учащихся: / Е.В. Скрипникова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. – С. 108-110 <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 20.06.2018).
15. Шорохов Е. В. Основы композиции: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2119 «Черчение, рисование и труд». – М.: Просвещение, 1979. – 303 с., ил.

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

Кожина К.В.

студентка кафедры общей психологии и истории психологии,
Московский гуманитарный университет, Россия, г. Москва

В статье духовно-нравственная сфера человека рассматривается в качестве одного из приоритетных факторов развития муниципального образования проживающих в сельской местности младших школьников. Развитие духовно-нравственной среды позволяет осуществить интеллектуальное и творческое воспитание личности, духовное саморазвитие и обеспечение социальной стабильности. Это является основой благополучного развития сельского муниципального образования в целом.

Ключевые слова: когнитивный компонент, духовно-нравственная сфера.

В современных условиях развития российского общества важным является развитие духовно – нравственной сферы человека. Особый интерес в этой связи

представляет этап формирования различных характеристик этой сферы и их динамика. В целях выявления этих характеристик нами было проведено эмпирическое исследование, в ходе которого изучались духовно-нравственные качества младших школьников, включавшее психодиагностическое обследование, формирующий эксперимент и контроль результатов реализованного эксперимента. Психодиагностическое обследование осуществлялось через предъявление младшим школьникам комплекса диагностических методик на когнитивный компонент нравственного развития.

Всего в исследовании приняли участие 60 детей младшего школьного возраста, общеобразовательной начальной школы Московской области. Из них: 29 учащихся 1 класса – 12 девочек и 17 мальчиков, средний возраст которых составляет $M=7,25$ и 31 учащийся 2 класса – 12 девочек и 19 мальчиков, средний возраст которых составляет $M=8,41$.

Для диагностики когнитивного компонента духовно-нравственного развития учащихся использовались методики: Анкета «Нравственные понятия», направленная на выявление понимания нравственных понятий; Анкета «Нравственная самооценка», направленная на выявление уровня нравственной самооценки учащихся [2].

Методики позволили оценить распределение показателей нравственного самосознания младших школьников, проживающих в сельской местности, а также определить значимые элементы модели духовно-нравственной сферы сельского младшего школьника.

Анализ распределения показателей когнитивного компонента нравственного самосознания младшего школьника позволил выделить некоторые особенности в распределении его качеств. Уровень развития у детей знаний о нравственных нормах, понятиях, сформированность представлений о нравственных требованиях, распределились таким образом: у большинства младших школьников уровень нравственной самооценки сформирован недостаточно, так как они имеют достаточно смутные, противоречивые и запутанные представления о понятии «нравственности». Но наряду с данным показателем у 14 младших школьников наблюдается сформированный уровень нравственной самооценки, причем большинство из них – это девочки.

Аналогичные результаты наблюдаются и в распределении между мальчиками и девочками в уровне сформированности нравственной самооценки. Следует отметить, что нравственная самооценка у младших школьников практически сформировалась, что является убедительным подтверждением тому, что их личностное развитие соответствует их возрасту и соответствует психической норме, вместе с тем, наиболее высокий уровень сформированности нравственной самооценки присущ девочкам, по сравнению с мальчиками, что указывает на их более активное самопознание (у 9 девочек по сравнению с 4 мальчиками выявлен высокий уровень сформированности нравственной самооценки).

Показатель сформированности понятий о нравственных качествах распределился неравномерно среди мальчиков и девочек (у 62,5% девочек сформированность представлений о понятии «нравственные качества» – правильное, но нечеткое по сравнению с 86% у мальчиков), по сравнению с вышеописанными показателями когнитивного компонента духовно-нравственной сферы.

В целом можно сказать, что представления о нравственных качествах, которыми должны обладать сами дети и окружающие их люди у них находится в дина-

мике, то есть они преимущественно сформированы, но не достаточно дифференцированы.

В целях выявления возможной динамичности характеристик когнитивного компонента духовно-нравственной сферы ребенка была разработана коррекционно-развивающей программа, включающая комплекс занятий, направленных на развитие показателей духовно-нравственной сферы у детей младшего школьного возраста. В частности, одной из задач реализации коррекционно-развивающей программы была коррекция одной из характеристик когнитивного компонента – представлений о нравственных понятиях – добро, долг, справедливость, совесть, честь, счастье.

Для решения этой задачи использовались методики нравственного содержания из картотеки дидактических игр Е.А. Алябьевой: на формирование у детей представлений о добре и зле и умений четко разграничивать «Что такое хорошо и что такое плохо», а также воспитание дружелюбия, готовности прийти на помощь другу и миролюбие, методика «Я – и моя роль в сказке», направлена на формирование у младших школьников умений анализировать и оценивать поступки сказочных героев и воспитание потребности совершать добрые дела [1].

Проведенное исследование позволило сделать выводы о том, что до коррекционно-развивающего эксперимента наблюдались некоторые особенности у младших школьников в сформированности нравственных ценностей по половому признаку, а именно: у девочек более развиты представления о понятии «нравственность», более высокий уровень нравственной самооценки и этики поведения, их нравственные установки более адекватны, что свидетельствует об их более активном и устойчивом отношении к нравственным нормам.

Анализ распределений показателей сформированности представлений о духовно-нравственных качествах у сельских школьников позволил констатировать, что когнитивный компонент духовно-нравственной сферы у них находится в динамике и развитии, что с одной стороны может быть обусловлено их возрастными особенностями, например, активным развитием коммуникативных умений, а с другой – условиями их местожительства, то есть формирование их нравственных ценностей более интуитивно и зависит от самобытности и культурных традиций.

Список литературы

1. Алябьева Е.А. Нравственно-этические беседы и игры с дошкольниками. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 128 с.
2. Энциклопедия психологических тестов для детей: интеллект, психика, способности / ред.И. Книгина. – М.: Арнадия, 1998. – 256 с.

ОСОБЕННОСТИ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБУЧАЮЩИМСЯ С ОВЗ В РАМКАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Криводонова Ю.Е.

педагог-психолог, МБОУ «СОШ №40 имени Вячеслава Токарева», Россия, г. Бийск

Статья посвящена исследованию особенностей оказания психолого-педагогической поддержки обучающимся с ОВЗ.

Ключевые слова: психолого-педагогическая поддержка, школа, ОВЗ, социализация, ценности, нормы.

Социализация, становление личности – процессы усвоения индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе. Социализация человека начинается с рождения и продолжается на протяжении всей жизни. Взаимодействие в социуме позволяет ребенку приобретать необходимые для жизни в обществе знания, умения и навыки, а также формирует у него различные ценностные приоритеты, без которых жизнь теряет всяческий смысл.

Особое значение социализация приобретает для обучающихся с ОВЗ, так как физический дефект накладывает неизгладимый след на всё психическое развитие обучающегося. В первую очередь, физический дефект затрагивает социальные связи, в связи с чем, у ребёнка, независимо от возраста (младший школьный возраст, подростковый, юношеский) происходит снижение социальных связей, утрата близких доверительных контактов со сверстниками. Одним из элементов социализации школьников с ОВЗ, как и в норме, является вращение в социально значимую среду, которая предполагает включение их в различные сферы жизнедеятельности (семья, друзья, взаимодействие в системе «учитель-ученик»). Однако наряду с позитивными моментами социализации детей с ОВЗ в обществе встречаются и негативные, накладывающие неизгладимый след на становление и формирование психики и личности в целом.

К числу основных негативных моментов социализации в детском возрасте относятся:

1. Отсутствие взаимопонимания между ребёнком и родителями. Данная проблема имеет в своей основе разлад в отношениях ребёнка как с родителями в целом, так и с кем-либо из них в отдельности (диада мама-ребёнок, папа-ребёнок). Данная проблема тесно связана с особенностями формирования личности в семье, несмотря на имеющиеся особенности развития ребёнка с ОВЗ. В данной ситуации очень важно отношение самих же родителей к физическому дефекту ребёнка. Так, например, можно выделить три типа семей по степени отношения к ребёнку и восприятия его физического дефекта. Первая группа родителей адекватно воспринимает своего ребёнка с его особенностями, достоинствами и недостатками. Это выражается в том, что дети постоянно проговаривают с родителями свои внутренние субъективные переживания, которые, казалось бы, и не имеют существенного значения, но являются очень важными и значимыми для самого обучающегося. Частое общение с родителями и, таким образом, формирование всесторонне развитой личности позволяет обучающимся адекватно реагировать на различные жизненные ситуации, возникающие в школьной жизни. Успеваемость таких обучающихся может возрастать, так как они изначально представляют себя успешными и не считают, что их физический дефект негативно сказывается на их развитии. В процессе проведения психологических бесед с такими детьми, они выражают готовность к самостоятельному преодолению возникающих трудностей. Их главное убеждение звучит так: «Я такой же, как все».

2. Отношение родителей к ребёнку по типу гиперопека. Сложности такого взаимодействия в семье негативно сказываются на общении с педагогами и сверстниками в школьной ситуации. Это объясняется тем, что ребёнка в семье тщательно оберегают от различных трудностей и проблем. Его возводят в ранг, так называемых, «страдальцев», которые по мнению родителей, страдают за их ошибки в жизни. К таким детям предъявляются минимальные требования, что негативно сказывается на школьной ситуации. В школе такие дети чувствуют себя изгоями, так как

окружающие их сверстники не понимают и не принимают, а педагоги предъявляют требования, характерные для нормально развивающихся сверстников, с учётом их психического развития в целом. Психологическая работа с подобными школьниками затруднительна потому, что дети, относящиеся к данной группе, имеют значительные нарушения в ценностных приоритетах и жизненных установках. У них сформировано убеждение в том, что им все и всё обязаны, а потому они не стремятся прилагать каких-то усилий для достижения желаемого результата.

3. Отношение родителей к ребёнку по типу гипоопека – нейтральное восприятие ребёнка с ОВЗ из-за его физического дефекта. Такие родители считают, что их ребёнок ничего не достигнет в своей жизни. Убеждения же родителей негативно сказываются на обучении в школе и на общении со сверстниками и взрослыми. Такому обучающемуся с ОВЗ трудно понять, что он такой же, как и все люди, окружающие его. В большинстве своём, учёба в школе таких детей не привлекает. Они пытаются сами привлечь внимание к себе со стороны взрослых и сверстников при помощи паталогического фантазирования, которое выступает фактором своеобразного отличия себя от других людей. Наличие выше описанной ситуации негативно сказывается на статусе таких детей с ОВЗ в социуме и имеет отрицательные последствия для социализации в целом.

4. Нарушение взаимодействия в системе «ученик-учитель». Данная проблема вытекает из комплекса разноплановых поведенческих особенностей детей с ОВЗ (гиперактивность, отсутствие мотивационной готовности к обучению, демонстрация ребёнком защитных поведенческих реакций). В результате проявления вышеописанных особенностей, учитель затрудняется в решении возникшей у ребенка проблемы. Вследствие этого он не оказывает ему своевременную помощь, что в конечном итоге приводит к формированию у обучающегося основных патохарактерологических [1, с. 48] и личностных черт личности, таких как повышенная тревожность, снижение самооценки в значимых ситуативно обусловленных видах деятельности, агрессивность и так далее. На этой основе, на базе МБОУ «СОШ № 40 имени Вячеслава Токарева» г. Бийска Алтайского Края специалистами социально-психологической службы, социальным педагогом и психологом, была предпринята попытка всестороннего содействия, направленного на оказание психолого-педагогической помощи и поддержки обучающимся с ОВЗ в трудной жизненной ситуации, а также на нивелирование основных травмирующих переживаний, обусловленных негативным влиянием физического дефекта на психическое развитие и становление особенностей личностного развития школьников, находящихся на различных стадиях возрастного созревания.

Оказание психолого-педагогической помощи школьникам с ОВЗ связано с тем, что обучающиеся, находящиеся в трудной жизненной ситуации, имеют проблемы, связанные с нарушением процессов социализации в целом. Это выражается в том, что имеющиеся индивидуальные личностные особенности обучающихся в силу определенных психологических деформаций претерпевают существенные изменения, которые выражаются в неосознанно формирующихся поведенческих установках, например, «меня никто не любит», «я не такой как все», в поведении, называемом отклоняющимся. Перечисленные особенности личности затрудняют не только процесс социализации ребёнка, но и негативно влияют на уровень успешности его адаптации в школьной ситуации, в социуме в целом. Данная картина формирования психики ребенка осложняется тем, что он приходит в школу уже имея те или иные негативные личностные особенности, которые закрепляются по при-

чине попустительского отношения к воспитанию ребенка в семье, а также в результате гиперопеки, гипоопеки, безнадзорности со стороны родителей. В таких ситуациях у детей не удовлетворяются базовые социальные потребности в защищенности, потребности в популярности, в положительных социально одобряемых результатах деятельности [2, с. 105].

Одним из ключевых элементов психолого-педагогической поддержки обучающихся с ОВЗ, находящихся в трудной жизненной ситуации, является проведение коррекционно-развивающих индивидуальных и групповых занятий, способствующих формированию основных поведенческих эталонов, которые позволяют им адаптироваться в социуме. Построение групповых коррекционно-развивающих занятий базируется на имеющихся трудностях детей (страхи, тревоги, отсутствие у ребенка представлений о себе как о школьнике, о модели семьи как таковой). Основу занятий составляют тренинговые элементы проработки психологических проблем школьников, проведение которых способствует формированию в сознании детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, адекватного представления о себе, о своих поступках. В процессе проведения тренинговых занятий, школьники овладевают социально значимыми ролевыми поведенческими позициями, помогающими им во взрослом возрасте выстраивать отношения с людьми в различных сферах жизнедеятельности.

Индивидуальные коррекционно-развивающие занятия базируются на формировании активной жизненной позиции школьников, находящихся на различных стадиях становления и формирования психики. Педагог-психолог в процессе индивидуальных занятий делает основной акцент на снятие различных проблем и психологических переживаний у детей. К числу таковых можно отнести наличие у них неуверенности в себе и, на этой основе, замкнутости и нерешительности. У таких детей тихий голос, все их движения и действия характеризуются робостью, быстротой и суетливостью. Такие дети предпочитают быстро выполнить предлагаемое педагогом-психологом задание и с волнением ожидают его реакции. Их дыхание учащено, а на первый план при общении с ними выступает чрезмерная их психологическая напряжённость, что в какой-то мере не позволяет им проявлять свою активность как при обучении, так и в процессе межличностного взаимодействия со сверстниками. Другим немаловажным моментом проведения индивидуальных коррекционно-развивающих занятий является формирование основных психических познавательных процессов у учащихся. В частности данная проблема особо остро возникает в младшем школьном возрасте, когда в силу тех или иных причин дети имеют недостаточно сформированную мотивационную готовность к обучению в школе. Их мотивами обучения являются не получение положительных оценок и не желание узнать что-то новое, а стремление прийти в школу и просто пообщаться с учителем и сверстниками, а учебная деятельность, к сожалению, остается на втором плане. Отсюда и возникают проблемы недостаточной сформированности познавательных интересов. У школьников подобного плана снижена функция памяти, внимания, мышления, восприятия и воображения. В связи с наличием вышеописанных особенностей, занятия с детьми подобного плана проводятся таким образом, чтобы в центре внимания был именно ребёнок с его позитивными чертами. Негативные же особенности сами собой снимаются при постоянном поощрении детей, а также в процессе привлечения их к значимым видам деятельности. При этом основной акцент психологической проработки проблемных ситуаций делается на применении именно индивидуального подхода, позволяющего сформировать в сознании ребёнка представление о своей значимости и нужности для психолога:

«меня здесь понимают». Это позволяет ребёнку с желанием посещать психологические занятия и способствует раскрытию в сознании ребёнка каких-то его внутренних особенностей, способностей. Наряду с коррекционно-развивающими психологическими занятиями специалистами школьной социально-психологической службы проводятся индивидуальные и групповые психолого-педагогические комплексные занятия, на которых используются разнообразные средства, такие как песочная терапия. Рисование песком на световом столе – это своего рода релаксация. Эта не та техника, где выражаются основы художественного образования. Здесь главное выразить свои эмоции, чувства, фантазии. Сделав ошибку, можно все стереть и нарисовать заново. Приходят учащиеся просто «порисовать», но у кого-то есть страхи, тревожности, сомнения. Не всегда свои эмоции дети могут проявить в обычной жизни (кто-то не может что-либо рассказать родителям, у кого-то со сверстниками в общении проблемы). Рисую же, ребята освобождают себя. Все законы, которым обучают в художественных заведениях, сохраняются: игра света и тени, формы и объема. Но главное в рисовании песком – выразить свое внутреннее состояние. Социальный педагог, обучая техникам рисования, давая теоретические знания, старается следовать за детьми, а не вести за собой. Главное, чтобы ребенок почувствовал себя счастливым, свободным, чтобы он знал, что для него есть такое место, где его не будут стеснять, заставлять делать то, чего он не хочет. Он рисует не для того, чтобы сдать экзамен, а чтобы проявить себя.

Забота о здоровье школьников – основная составляющая социально-психологической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Именно забота о состоянии здоровья учащихся является основным элементом, при учёте которого нами моделируются различные коррекционно-развивающие занятия. Сущность данного направления работы заключается в том, что сохранение здоровья учеников, а также проведение занятий по здоровьесбережению способствуют предупреждению возникновения неврозоподобных состояний. С этой целью нами проводятся классные часы по здоровьесбережению, тематика которых имеет самую разную направленность и зависит от возрастных особенностей школьников, а также от их психологических особенностей. Под таким понятием, как забота о здоровье детей, подразумевается «организация системы профилактических мер по предупреждению отклоняющегося поведения детей и подростков; влияние на формирование их нравственно-правовой устойчивости; организация системы мер социально-педагогической поддержки семьям и детям» [3, с. 26-27]; щадящую корректировку индивидуальных качеств и контактов личности. Таким образом, в образовательном пространстве большая роль отводится специалистам социально-психологической службы. Благодаря их грамотной помощи осуществляется психолого-педагогическая поддержка учащихся. Она предполагает «оказание всесторонней психолого-педагогической помощи ребенку в саморазвитии, самопознании, самооценки, самоорганизации, самореабилитации, самореализации» [4, с. 27]. Это достигается тем, что психолог и социальный педагог стремятся облегчить последствия имеющейся у ребенка поведенческой или иной проблемы, повысить эффективность его социализации.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России сказано, что ребенок *школьного* возраста наиболее восприимчив к эмоциональному, духовно-нравственному развитию, гражданскому воспитанию, пережитое и усвоенное в детстве отличается большей психологической устойчивостью. В.А. Сухомлинский также утверждал, что «... забота о здоровье ребенка – это не просто комплекс санитарно-гигиенических норм и правил ... и не свод тре-

бований к режиму, питанию, труду, отдыху. Это, прежде всего, забота о гармонической полноте всех физических и духовных сил, и венцом этой гармонии является радость творчества» [4, с. 61].

Помимо классных часов, направленных на здоровьесбережение, нами проводятся и разноплановые тематические часы, связанные как с формированием основных ценностных приоритетов школьников, а также с навыками межличностного взаимодействия в коллективе. На классных часах и групповых занятиях нами делается акцент на ценностях гуманистического характера, под которыми понимается чистота человеческих отношений. Общение, которое эмоционально окрашено, способствует познанию учениками партнеров по общению и самих себя. При этом жизненные ситуации и решаемые проблемы в многообразной деятельности коллектива становятся предметом специального внимания на занятиях, связываются с анализом и самоанализом поступков, чувств, реакций детей, с миром разнообразных эмоций в сфере отношений. То, что эмоционально воспринято, что находит отклик чувств, становится побудительной основой опыта поведения.

Таким образом, психолого-педагогическая поддержка обучающихся с ОВЗ, находящихся в трудной жизненной ситуации, содействует формированию у них потребности в здоровом образе жизни, интересном, созидающем общении, мотивации к приобретению качественных, приносящих пользу знаний, умений, навыков; снижению поведенческих рисков, опасных для здоровья. В целом все это способствует сохранению, укреплению физического и эмоционального здоровья учащихся, их саморазвитию, самореализации и успешной социализации.

Список литературы

1. Маслоу, А. Самоактуализация, самореализация и развитие личности. – М.: АСТ, 2002. – 480 с.
2. Зейгарник, Б.В. Патопсихология. – М.: Политиздат, 1986. – 250 с.
3. Шишковец, Т.А. Функции социального педагога: справочник социального педагога. – М.: Вако, 2007. – 336 с.
4. Соловейчик, С.Л. В.А. Сухомлинский о воспитании / под ред. Т.Е. Яковлевой. – М.: Политиздат, 1979. – 270 с.

ИГРА КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ПРАВОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Кузнецова А.Д.

студентка четвертого курса,

Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Россия, г. Екатеринбург

Шмурыгина О.В.

доцент кафедры права, кандидат философских наук,

Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Россия, г. Екатеринбург

В статье рассмотрены преимущества и недостатки применения игр как метода обучения; проанализированы актуальность и особенности применения игры в учебном процессе, а также приведены результаты апробации игры в учебном процессе.

Ключевые слова: игра, метод обучения, правовые дисциплины; эффективное обучение.

Игровой метод обучения представляет собой сложный социокультурный феномен, которому посвящено множество философско-культурологических, психологических и педагогических исследований, т.к. игра является одним из древнейших методов обучения. Среди них особое место принадлежит вопросу об использовании игры в учебных целях [1, с. 12].

На протяжении последнего десятилетия игра как метод обучения практически не изучалась, хотя игровые технологии занимают важное место в учебно-воспитательном процессе, так как не только способствуют воспитанию познавательных интересов и активизации деятельности обучающихся, но и выполняют ряд других важных функций: диагностическую, игротерапевтическую, коррекционную, социокультурную, коммуникативную, развлекательную функцию и функцию самореализации человека.

Актуальность игры как метода обучения подтверждается разработчиками Атласа новых профессий. В образовании начинают использоваться инструменты обучения с применением информационных технологий – онлайн-курсы, симуляторы, тренажеры, игровые онлайн-миры. Это дает новые возможности – обучающиеся не просто усваивают необходимые знания, но и развивают умение работать с информацией. В дальнейшем игровые формы обучения будут использоваться всё чаще, поскольку игра позволяет более эффективно осваивать изучаемый предмет.

До 2020 года в соответствии с Атласом новых профессий появится такая специальность как игромастер – специалист по разработке и организации обучающих игр (деловых, исторических, фантастических и пр.), сопровождению игр с использованием симуляторов. Подтверждением этому служит тот факт, что в последние годы геймификация (применение игровых механик в неигровых процессах) стала заметным трендом. В России направление обучающих игр также поддерживается Всероссийской ассоциацией по играм в образовании.

А уже после 2020 года должен появиться специалист, который будет создавать образовательные программы на основе игровых методик, при этом выступая игровым персонажем. Профессия имеет такое название как игропедагог. Данный Специалист в школах будет замещать традиционного учителя. Нельзя сказать, что в России данное направление будет новым, – развитые традиции игропедагогики существуют в школах давно. И проникновение игр в школы сейчас в основном ограничено нормативной правовой базой [2].

Игра как метод обучения имеет преимущества и недостатки. Преимуществами являются: высокий уровень усвоения материала; полученные знания сохранять на длительное время; ориентация на все уровни познания; активная роль обучающихся; внутренний интерес студента к обучению; практическая направленность полученного в игре опыта; способствует повышению памяти, коммуникабельности, целеустремленности, познавательной и интеллектуальной активности обучающихся, развитию речевых умений и навыков; возможность использования на разных этапах учебного занятия; помогает активизировать творческий потенциал обучающихся.

Однако, можно выделить следующие Недостатки: неумелое или чрезмерное использование игры может привести к искажению планируемых результатов обучения в отрицательную сторону; недостаточное развитие теоретического мышления, если игра проводится в ущерб теоретической подготовке; необходимость задействования значительно большего периода времени обучения в условиях игровых методик, что затруднено в системе определённой программы изучения пред-

мета, изначально не предусматривающей их использование; недостаточная профессиональная подготовка преподавателя как создателя и ведущего игр; возможность появления конфликтных ситуаций в условиях игрового урока; отказ от игры как проблемная ситуация при проведении игрового урока; высокие энергозатраты преподавателя; необходимость наличия материально-технической базы.

Таким образом, педагог, решивший использовать в своей деятельности игровые методы, должен чётко представлять возможности этих методов и требования, которые будут предъявляться к нему в процессе их использования. Необходимо помнить, что игровые методики имеют и негативные стороны, и задача педагога устранить их влияние, на педагогический процесс, оставив лишь самые сильные её стороны.

Поскольку игра относится к активным/интерактивным методикам обучения, то, следовательно, ей присущи все их характеристики: высокий уровень усвоения материала; по глубине изучения ориентация на все уровни познания; активная роль обучающихся; у обучающегося появляется внутренний интерес к обучению [3, с. 94].

Проведение игр помогает активизировать творческий потенциал обучающихся, выработать у них умение анализировать сложные социальные процессы, привить навыки коллективной работы над конкретной проблемой.

Важную роль в методике преподавания правовых дисциплин отводится дидактическим играм (деловые и ролевые игры, блиц-игры и т.д.). Построенная на условностях, игра вместе с тем достаточно точно и продуктивно отражает структуру реальной деятельности, а это значит, что приобретенные в игре знания, приемы и навыки будут применяться игроками в реальной повседневной жизни [4, с. 34].

Использование игры как метода обучения правовым дисциплинам возможно на любом определенном этапе урока, главное, чтобы применение игровой технологии было эффективным, имело четко поставленную цель обучения и соответствующий педагогический результат.

Нами были созданы несколько методических разработок (план-конспект, сценарий, презентация), которые были использованы на занятиях по правовым дисциплинам: гражданское право, жилищное право, земельное право.

Приводим данные методические разработки в качестве успешного опыта и примера того, что можно разнообразно использовать игровые технологии в учебном процессе. Уроки, разработанные на основе исследованного нами теоретического материала, были апробированы в ходе педагогической практики.

Апробация четырех игровых уроков по правовым дисциплинам:

1. Интеллектуально-развлекательной игры «В поисках сокровищ» (может использоваться как входной контроль или внеклассное мероприятие).

2. Игра по жилищному праву на повторение пройденного материала (актуализация и проверка знаний за пройденный курс по дисциплине).

3. Игра по земельному праву на повторение пройденного материала (актуализация и проверка знаний за пройденный курс по дисциплине).

4. Игра по дисциплине: «Правоведение (гражданское право)» на тему: «Тур для «чайников» или как защитить свои права, отправляясь в путешествие» (поиск новой информации через применение на практике уже имеющихся знаний).

Апробация осуществлялась на базе ФГАОУ ВО «Российского государственного профессионально-педагогического университета» у студентов второго и третьего курсов, обучающихся по профилю «Правоведение и правоохранительная дея-

тельность» по направлению «Правозащитная деятельность» в 2017-2018 учебном году.

Результаты апробированных уроков позволили сделать следующие выводы:

1) хорошая материально-техническая база (аудитория с компьютером, который имеет выход в Интернет; интерактивная доска; проектор; аудиосистема) дает возможность для реализации любых педагогических идей;

2) студентам было комфортно и удобно работать с мультимедийной презентацией;

3) урок с использованием игровых технологий вызывает у обучающихся повышенный интерес и активность на занятиях, что, несомненно, привело к лучшему освоению материала;

4) положительные отзывы об игровом уроке повышают интерес студентов к изучению дисциплины;

5) игра с визуализированным теоретическим материалом воспринимается обучающимися лучше и легче, а также в рамках игры теория подкрепляется практикой, а значит, лучше запоминается и дает возможность развития профессиональных навыков.

Таким образом, можно сделать выводы, что игровая форма занятия с комплексным использованием компьютерных средств в обучении правовым дисциплинам делает урок не только интересным, но и эффективным. Обучающиеся усваивают большой объем информации, поскольку учебный материал визуализирован и позволяет теорию подкреплять практикой через выполнение заданий.

С помощью инструмента Microsoft Office PowerPoint педагог имеет возможность разработать любой тип урока, наполнив его разнообразным содержанием: подкрепить теоретический материал видеороликом или аудиозаписью; оформить текст графически (диаграммы, таблицы, схемы, 3D рисунки и др.).

Были определены следующие цели уроков на апробацию:

1) проверить, как повлияет мультимедийный игровой урок на мотивацию студентов (повышение интереса к предмету);

2) узнать, способствует ли игра как метод обучения лучшему освоению материала;

3) определить рациональность проведенных уроков с применением компьютера и новых информационных технологий;

4) с помощью рефлексии (обратной связи) узнать мнения студентов, учесть замечания для исправления допущенных ошибок.

После апробации следующих игровых уроков – 1. Интеллектуально-развлекательная игра «В поисках сокровищ»; 2. Игра по жилищному праву на повторение пройденного материала; 3. Игра по земельному праву на повторение пройденного материала; 4. Игра по дисциплине: «Правоведение (гражданское право)» на тему: «Тур для «чайников» или как защитить свои права, отправляясь в путешествие» сделаны следующие выводы (таблица).

Таблица

Результаты апробации игровых уроков в ФГАОУ ВО РГПСУ

Критерий оценки	1. Интеллектуально-развлекательная игра «В поисках сокровищ»	2. Игра – актуализация знаний по жилищному праву	3. Игра – актуализация знаний по земельному праву	4. Игра по правоведению/гражданскому праву «Тур для «чайников» или как защитить свои права в путешествии»
Мотивация студентов	Студенты получили большую мотивацию после получения информации о том, что занятие пройдет в форме игры. Студенты были поделены на 2 группы, в связи с чем соревновательный элемент послужил дополнительной мотивацией. Обучающимся были объяснены правила, цель, задачи и ожидаемый результат игры, направленные на получение и закрепление знаний, также мотивацией послужило выставление баллов за активность.			
Активность студентов	Студенты были поделены на 2 группы. Группы работали одинаково активно, чувствовался соревновательный процесс, студенты переживали и боролись за победу в игре, используя логику и активизируя свои знания, работали сообща, дружно, энергично. Все студенты старались показать свою активность и заработать баллы, внутри группы происходили дискуссии и споры по определенным теоретическим вопросам, которые иногда приходилось решать с помощью преподавателя, что говорит о заинтересованности студентов в учебной дисциплине.			Каждый студент из группы старался проявить свои способности, опирались на свой жизненный опыт, а также на ранее полученные знания. Активно и с интересом принимали участие во всех этапах, особенно в творческом.
Качество усвоения материала	Студенты качественно усвоили новый для них правовой материал, что нашло свое подтверждение спустя некоторое время в беседе с ними.	Обучающиеся, выполняя задания, стремились заглянуть в конспекты или в нормативный правовой акт, чтобы освежить или уточнить информацию, найдя подтверждение тому или иному вопросу, студенты прочно закрепляли данный материал в памяти, о чем свидетельствуют результаты итогового контроля.		В целом студенты верно отвечали на вопросы, выполняли задания, но уточнения и некоторые нюансы были обговорены при разборе каждого этапа игры, также студенты получили всю информацию в памятках-буклетах.
Рациональность (распределение времени, объем материала)	Время, отведенное на игру = 60 минут. Объем правовой информации составляет 30-40%, остальная часть отведена под вопросы на проверку кругозора студента (литература, логика, обще-	Время, отведенное на игру = 90 минут. Объем правовой информации составляет 100%. Игры разработаны по всему курсу обучения дисциплины, то есть игра охватила все пройденные темы, а также имеет правовые вопросы (дополнительные вопросы), которые не были затронуты. Студенты за 90 минут полностью повторили весь материал, те вопросы, которые были непо-		Время, отведенное на игру = 45 минут. Объем правовой информации составляет 100%. Именно через практику и жизненный опыт студенты решали проблемные ситуации. Права потребителя легче и эффективнее усваиваются, если их изучать через практическую деятельность. Студенты, выполняя задания, опира-

Критерий оценки	1. Интеллектуально-развлекательная игра «В поисках сокровищ»	2. Игра – актуализация знаний по жилищному праву	3. Игра – актуализация знаний по земельному праву	4. Игра по правоведению/гражданскому праву «Тур для «чайников» или как защитить свои права в путешествии»
	ствознание и др.) В первой половине игры студенты размялись, втянулись в игру, заинтересовались игрой, поскольку поняли, что сложностей не возникает, а за их ошибки не следует наказания. Со второй половины игры начались вопросы, отведенные правовым дисциплинам. Студенты были уже готовы размышлять и говорить на правовые темы, решать задания. Таким образом, студенты не устали, расширили свой кругозор, повторили и изучили информацию по правовым дисциплинам.	няты, сразу же были разобраны, преподаватель делал отметки на тех вопросах, которые плохо усвоились и в конце занятия акцентировал на них свое внимание. Большой объем информации был разбавлен анаграммами, ребусами и другими отвлекающими элементами, благодаря которым студенты могли немного отвлечься и отдохнуть от интенсивной умственной работы. Обучающиеся заранее не готовились, поэтому никаких средств кроме гаджетов и тетрадей с конспектами при себе не имели. Поскольку вся информация выводилась на интерактивную доску через проектор, студентам было легко и удобно работать с информацией на слайде. Итак, за одну пару (90 минут) студенты повторили целый курс дисциплины, сделали работу над ошибками, отметили трудные вопросы для подготовки к итоговой контрольной работе, а также провели самоанализ, повысили уровень коммуникации, память и логику.		лись на уже имеющиеся правовые знания, применяли аналогию закона, если затруднялись в решении; выдвигали несколько вариантов решения поставленной проблемной ситуации, исходя из возможных действий собеседника (отельера, сотрудника аэропорта, официанта и др. участников игры). Визуализация информации, выведение на слайд общей «картины» позволяло развивать творческие способности студентов. Таким образом, за 45 минут удалось охватить большой объем информации о защите прав потребителей, подкрепив теорию практикой.
Отзыв студентов о занятии (использовалась одинаковая форма рефлексии)	1. Понравилось ли Вам занятие в игровой форме: Да = 100 % Нет = 0 % 2. Узнали ли Вы что-нибудь новое?	1. Понравилось ли Вам занятие в игровой форме: Да = 100 % Нет = 0 % 2. Узнали ли Вы что-нибудь новое?	1. Понравилось ли Вам занятие в игровой форме: Да = 100 % Нет = 0 % 2. Узнали ли Вы что-нибудь новое?	1. Понравилось ли Вам занятие в игровой форме: Да = 100 % Нет = 0 % 2. Узнали ли Вы что-нибудь новое? Да = 100 % Нет = 0 %

Критерий оценки	1. Интеллектуально-развлекательная игра «В поисках сокровищ»	2. Игра – актуализация знаний по жилищному праву	3. Игра – актуализация знаний по земельному праву	4. Игра по правоведению/гражданскому праву «Тур для «чайников» или как защитить свои права в путешествии»
	<p>Да = 83 % Нет = 17 %</p> <p>3. Смогли ли Вы вспомнить и воспользоваться теми знаниями, которые были получены ранее? Да = 91 % Нет = 9 %</p> <p>4. Чувствуете ли Вы усталость после занятия? Да = 0 % Нет = 100 %</p>	<p>все? Да = 16 % Нет = 84 %</p> <p>3. Смогли ли Вы вспомнить и воспользоваться теми знаниями, которые были получены ранее? Да = 89 % Нет = 11 %</p> <p>4. Чувствуете ли Вы усталость после занятия? Да = 9 % Нет = 91 %</p>	<p>все? Да = 10 % Нет = 90 %</p> <p>3. Смогли ли Вы вспомнить и воспользоваться теми знаниями, которые были получены ранее? Да = 77 % Нет = 23 %</p> <p>4. Чувствуете ли Вы усталость после занятия? Да = 13 % Нет = 87 %</p>	<p>3. Смогли ли Вы вспомнить и воспользоваться теми знаниями, которые были получены ранее? Да = 70 % Нет = 30 %</p> <p>4. Чувствуете ли Вы усталость после занятия? Да = 5 % Нет = 95 %</p>
Допущенные ошибки	<p>Возникла спорная ситуация с заданием, в которой использована Пирамида А. Маслоу. Студенты называли различные классификации потребностей по А. Маслоу, в аудиторных условиях трудно найти официальный источник, поэтому при составлении заданий не стоит использовать понятия, которые имеют различную классификацию.</p>	<p>Встречались 1-2 студента в группе, которые просто наблюдали за процессом, поэтому необходимо придумать занятие для таких людей, например, отдельное задание в рамках игры или специальные вопросы для неактивных студентов.</p>		<p>Каждый студент хотел быть услышанным, часто не соглашаясь с чьим-то мнением, поэтому работа в двух-трех группах (по 7-9 человек в группе) – не самый удачный вариант проведения игры, необходимо разделить студентов на более маленькие группы (по 3-5 человек), чтобы каждый студент мог показать себя, особенно творчески (моделирование ситуаций на практике).</p>

Таким образом, можно сделать вывод, что апробируемые игры на правовых дисциплинах прошли успешно, цели апробации достигнуты. Игра как метод обучения правовым дисциплинам является весьма эффективным и интересным. Игра позволит разнообразить занятия, сложные и объемные темы преподнести просто и увлекательно. Игра может использоваться как в качестве вводного урока, так и в качестве контрольного. Использование информационных технологий на игровых уроках дает возможность оформить игру, наполнить её различным содержанием, а также реализовать принцип наглядности.

Игра – средство повышения эффективности урока, которым должен овладеть каждый преподаватель.

Список литературы

1. Дыбина О.В. Игровые технологии ознакомления дошкольников с предметным миром. Практико-ориентированная монография. – М.: Педагогическое общество России, 2008. – С. 122.
2. Атлас новых профессий. [Электронный ресурс]: URL: <http://atlas100.ru/> (дата обращения: 10.12.2018).
3. Кропанева Е.М. Теория и методика обучения праву: учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. – 166 с.
4. Кукушин В.С., Болдырева-Вараксина А.В. Педагогика начального образования / Под общ. ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – С. 217.
5. Ермолаева М.Г. Игра в образовательном процессе: Методическое пособие / М.Г. Ермолаева. – 2-е изд., доп. – СПб.: СПб АППО, 2005. – С. 374.

ТВОРЧЕСКАЯ СОВМЕСТНАЯ РАБОТА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И МЕТОДИСТОВ В ВЕДОМСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ КАК ФАКТОР ДОСТИЖЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Ломовская О.И.

соискатель кафедры педагогики и профессионального образования,
Курский государственный университет, Россия, г. Курск

В статье отражены направления совместной творческой работы преподавателей и методистов ведомственных образовательных организаций в условиях реализации ФГОС ВО (3+).

Ключевые слова: ведомственная образовательная организация, методисты, творческая работа, методическая служба, профессиональные компетентностный подход.

Социальные преобразования выступают движущим фактором социально-экономического, политического и культурного развития современного российского государства. Они оказывают свое влияние и на сферу образования. Реформы российской системы образования, проведенные за последние годы, принципиально изменили задачи и приоритетные направления высшей школы [1, с. 32; 4, с. 154]. Например, это коснулось такого направления, как методическое обеспечение учебного процесса образовательных организаций, в условиях реализации компетентностного подхода и требований ФГОС ВО к подготовке компетентных и конкурентоспособных специалистов [3, с. 68; 5, с. 208]. Методическое обеспечение учебного процесса всегда было под контролем руководства вузов, привлекало внимание служб качества образования [6, с. 12]. Однако сегодня, когда необходимо быстро реагировать на изменения в организации и осуществлении деятельности по про-

граммам высшего образования, методическое обеспечение является актуальной задачей и для преподавательского состава, и для методистов, участвующих в образовательном процессе. Изменились основные подходы к отбору содержания дисциплин в высшей школе, образовательный процесс наполнен активными, интерактивными, инновационными формами, методами, средствами проведения учебных занятий.

Проведя системный анализ ряда нормативных правовых актов в области высшего образования, мы пришли к выводу, что кроме формирования профессиональных компетенций, особое внимание следует уделять формированию информационной культуры обучающегося, адаптации к стремительно меняющимся условиям жизни, требующим быстрого реагирования в конкретных профессиональных ситуациях. Теоретической основой для преподавания дисциплин педагоги владеют уверенно и осознают свою ответственность за формирование у обучающихся системы знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых для выбранной личностью профессии. Методисты, совместно с преподавателями, решают задачи обеспечения учебного процесса методической литературой, осуществляют поиск литературы с помощью Интернет-технологий и др.

Главной целью творческой совместной работы преподавателей и методистов в вузе является активное плодотворное освоение новейших учебных технологий и повышения качества образования при разработке образовательных программ. Педагогическая инноватика выступает главным принципом в творческой разработке и использовании в педагогической и воспитательной деятельности инновационных методов и форм обучения [4, с. 158].

Нельзя не отметить, что разные виды деятельности преподавателей требуют разного рода творческой работы с методистами. Например, именно научно-исследовательская деятельность является одним из ведущих видов деятельности преподавателя в вузе. Она представляет собой комплексный, целенаправленный процесс изучения преподавателем существующего опыта в той или иной научной сфере, создание, распространение и использование дидактических и научных новшеств [4, с.153]. Ряд педагогов отмечают, что процесс проведения научно-педагогических исследований (с участием педагогов и методистов) способствует не только повышению их ориентации в инновационных достижениях в области науки, но и приносит существенные результаты в подготовке специалистов, путем внедрения новшеств в практику обучения и воспитания будущих специалистов (П.И. Образцов, А.О. Кошелева, А.В. Хуторской и др.).

Отметим, что методическое содействие заключается в практической помощи преподавателям. Поиск необходимого материала, как научного, так и методического характера, занимает много времени, именно поэтому на помощь преподавателям приходят методисты. Своевременная методическая помощь преподавателю, методически квалифицированное устранение затруднений, предоставление обоснованных ответов и консультаций, связанных с организацией образовательной деятельности важнейший показатель эффективности совместной деятельности по повышению качества образовательных программ, а в целом образовательного процесса. В этой связи, совместная деятельность преподавателя и методиста должна носить целенаправленный, системный, проблемно-ориентированный характер с учетом аналитических данных, особенностей развития ведомственной образовательной организации.

Совместная деятельность преподавателей и методистов способствует комплексному развитию высшей школы, является показателем качества образования и реализации ФГОС ВО 3+, 3++, о чем могут свидетельствовать следующие признаки:

- методическое обеспечение строится с учетом социального спроса, аналитических данных востребованности той или иной профессии;
- наличие оптимальных форм, методов и средств обучения;
- тесная взаимосвязь преподавателя и методиста по вопросам поиска оптимальных методических решений в процессе обучения;
- распространение инновационных достижений среди коллег;
- методическое обеспечение образовательного процесса с учетом новых требований;
- внедрение новых методик, инновационных форм обучения;
- формирование профессиональных компетенций обучающихся.

Проанализировав ряд научных публикаций, мы пришли к выводу, что наиболее эффективными представляются следующие педагогические условия совместной работы преподавателей и методистов: заседания методических объединений; научно-методические семинары, которые в настоящее время выступают одной из востребованных форм методической работы; педагогические и методические чтения, связанные с обменом опытом; школы положительного педагогического опыта, наставничества; методические выставки, позволяющие наглядно представить методическую работу; консультационная работа [6, с. 12].

Как известно, определение условий современного методического обеспечения, изучение, обобщение положительного педагогического опыта является неотъемлемой частью всей методической службы ведомственной образовательной организации. Важно отметить, что при обобщении и изучении опыта важен и результат, и весь процесс его создания, ведь именно он воспитывает, обучает, развивает других педагогов, показывает рубеж достижения и возможность дальнейшего совершенствования, что позволит квалифицированно внести изменения в образовательную программу или разработать, внедрить ее в образовательный процесс. Критериями оптимальной совместной работы преподавателя и методиста в данном формате, можно назвать высокую результативность работы, научную обоснованность, длительность процесса, творческую новизну, актуальность.

Для обеспечения качественного образования современный методист и преподаватель должны умело и быстро переходить к реализации федеральных государственных стандартов высшего образования (третьего поколения).

Пройдя этап становления и развития, система современного высшего образования вплотную подошла к инновационному этапу, реализовав который, она сможет достичь качества инновационного образования. Образование идет в ногу со временем, материально-техническая база позволяет проводить учебные занятия с использованием мультимедийных, информационно-компьютерных технологий, сети Интернет [4, с. 157].

Роль преподавателя и методиста в реализации ФГОС ВО достаточно велика, именно они являются ключевыми фигурами в образовательном процессе – позиция педагога как деятеля образовательного процесса, а методисту предназначена роль организатора и управленца. В данном случае, трудно переоценить роль методической службы, ее влияния на процесс развития профессионального роста преподавателя, в то же время, способность преподавателя к саморазвитию, его профессио-

нальная компетентность говорит о ведущей роли преподавателя в реализации компетентного и личностно ориентированного подходов.

Таким образом, совместная творческая работа преподавателей и методистов является приоритетным направлением образовательного процесса, обеспечивающим повышение уровня качества обучения будущих специалистов.

Такая задача, как совершенствование профессионализма совпадает с целью методической работы, которая направлена не только на повышение профессионального уровня и мастерства преподавателей, но и на совершенствование их личностных, творческих качеств, отработку профессиональных навыков, формирование готовности к профессиональному самообразованию (А.О. Кошелева, И.В. Коняхина, М.В. Сидорова, О.И. Шевченко и др.).

Таким образом, совместная творческая работа преподавателей и методистов должна отличаться целостностью, многоуровневым показателем, комплексностью, многофункциональностью, основываться на анализе результатов деятельности образовательного учреждения, с учетом положительного опыта, различных достижений, новаций, целью, которых является оптимальный результат обучения. Методическое пространство, как целостная система, основанная на достижениях науки и положительного педагогического опыта, взаимосвязанных мерах, направленная на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого преподавателя ведомственной образовательной организации, на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива в целом, обеспечивает качество и эффективность образовательного процесса.

Список литературы

1. Бойко А.Н., Демьяненко Н.Н. Инновационное образовательное пространство педагогического университета // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2013. № 3 (27). Том 1. С. 30-35.
2. Замараев А.Г. Модульно-компетентностный подход к обучению курсантов военного вуза // Известия Саратовского университета. 2012. Т. 12. Сер. Философия. Психология. Педагогика, вып. 2. С. 73-76.
3. Коняхина И.В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании (теоретический аспект) // Вестник ТГПУ, 2012. № 11 (126). С. 68-71.
4. Кошелева А.О. Научно-исследовательская деятельность как факторповышения профессионального мастерства преподавателя в современном вузе / А.О. Кошелева, О.И. Шевченко // Наука и образование: современные тренды: коллективная монография (Чебоксары, 15 апр. 2015 г.) / гл. ред. О.Н. Широков – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс». 2015. С. 153-160.
5. Кошелева А.О., Жигулин С.С., Кулагин С.Н. Компетентностная модель – новый ориентир в подготовке военного специалиста // Вестник ТГУ. 2007. № 8 (52). С. 206-211.
6. Микерова Г.Ж. Организационно-методическое обеспечение разработки основной образовательной программы высшего профессионального образования // Историческая и социально-образовательная мысль: Рецензируемый, реферируемый научный журнал: Краснодар. ООО Издательский Дом-Юг. 2011. № 4. С. 10-14.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Никулина И.В.

магистрант, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева,
Россия, г. Орел

Семенова Л.М.

кандидат биологических наук, доцент,
Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, Россия, г. Орел

В статье рассмотрены вопросы состояния речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Описана система изучения по методикам Н.С. Жуковой, Р.С. Немова, С.Д. Забрамной. Представлены полученные результаты и проведен их анализ.

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи, развитие, связная речь, методики, уровни, критерии, уровень речевого развития.

Одной из важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР), является формирование у них связной речи. В этой связи, становление связной речи играет большую роль в преодолении системного речевого недоразвития, а также в подготовке детей к предстоящему школьному обучению.

Известно, что общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохранённым интеллектом представляет собой специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушено или отстаёт от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. При этом типичными являются отклонения в смысловой и произносительной сторонах речи [5, с. 61].

Для детей с общим недоразвитием речи III уровня характерно наличие развёрнутой фразовой речи с выраженными элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики, а также использование только простых распространенных, и некоторых видов сложных предложений. Кроме того, у них нарушена структура предложений за счет пропуска или перестановки главных и второстепенных членов. В высказываниях детей появляются слова, состоящие из трех-пяти слогов [4, с. 561].

Исследование проводилось в МБДОУ Детский сад № 9 комбинированного вида г. Орла, старшая логопедическая группа. В исследовании приняли участие 19 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Для изучения состояния речи у детей использовались методики: Н.С. Жуковой; Р.С. Немова («Чего не хватает?» и «Какие предметы спрятаны в рисунках?»); С.Д. Забрамной («Серия сюжетных картинок»).

В ходе изучения особенностей развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня необходимо было:

- установить максимальный объем употребляемых ребенком предложений и наличие элементов построения сложного предложения;
- составить рассказ по серии сюжетных картинок;
- пересказать знакомый и незнакомый текст (сказка или рассказ).

Оценка качества выполнения заданий проводилась в баллах: 3 балла давалось если – ребенок справился с заданием, используя фразы, адекватные предложенному заданию, логически правильно описал картинки и составил связный рассказ; 2 балла – справился с заданием с помощью логопеда, допуская смысловые пропуски, повторы; 1 балл – не смог составить рассказ, путался в выборе картинок [1, с. 61-62].

По результатам подсчета баллов выделялся уровень речевого развития (высокий, средний, низкий).

Критерии:

- высокий – набрано одновременно два высоких показателя и один низкий, или если все задания были выполнены на 3 балла;
- средний – получено два средних балла и один низкий или высокий, или если было поставлено два высоких и один низкий;
- низкий – за выполнение каждого задания получено по 1 баллу, или два низких балла и один средний.

В результате анализа полученных данных оказалось, что: 5 (26 %) детей имеют высокий уровень речевого развития; 7(36 %) человек показали средний уровень; 7 (36 %) – получили низкий уровень.

Уровень развития речи и восприятия определялся с помощью заданий: «Чего не хватает?» и «Какие предметы спрятаны в рисунках?» (Немов Р.С.) [3, с. 156-159].

Выполнение заданий оценивалось в баллах:

10 баллов – очень высокий уровень развития, 8-9 баллов – высокий уровень развития, 6-7 баллов – норма, 4-5 баллов – средний, 2-3 балла – низкий, 0-1 – балл очень низкий.

Анализ результатов свидетельствует о том, что при выполнении задания «Чего не хватает?» 1 (5%) ребенок показал очень высокий уровень выполнения задания. У 5 (26%) детей отмечен высокий уровень выполнения задания; 3 (16 %) – нормальный уровень. 6 (31 %) человек – имеют средний уровень; у 4 (21 %) детей выявлен низкий уровень выполнения задания.

Данные, полученные по заданию «Какие предметы спрятаны в рисунках?» показывают, что: 1(5 %) ребенок имеет очень высокий уровень; у 2 (10 %) детей – отмечен высокий уровень; 5(26 %) человек – средний уровень; 8 (42 %) детей – нормальный уровень; 2 (10 %) детей – низкий уровень выполнения задания.

Для выявления уровня сформированности наглядно-образного мышления и речи детям предлагается задание «Серия сюжетных картинок» (С. Д. Забражная).

Анализ результатов проводится в баллах.

1 балл – не понимает задания, действует неадекватно инструкции. 2 балла – задание понимает, раскладывает картинки без учёта последовательности событий, изображённых на картинке. 3 балла – принимает задание, раскладывает картинки, путая действия, но в конечном итоге раскладывает их последовательно, однако составить связный рассказ о данном событии не может. 4 балла – принимает задание, раскладывает картинки в определённой последовательности, объединяя их в одно событие и может составить рассказ об этом [2, с. 230-232].

Таким образом, полученные показатели свидетельствуют, что: 1 балл имеют 4 (21 %); ребенка 2 балла набрали 6 (31 %); детей 3 балла получили 6 (31 %); детей 4 балла набрали 3 (16 %) ребенка.

Результаты проведенного исследования показали, что от 5 до 7 детей с общим недоразвитием речи III уровня, что составляет 31, 5 % от общего количества, имеют в большинстве случаев средний уровень речевого развития.

Полученные результаты, подтверждают необходимость использования современных технологий, направленных на формирование всех компонентов речевой системы.

Список литературы

1. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей [Текст]: Учеб. -метод. пособие / Н.С. Жукова. – М.: Соц.-полит. журн., 1994. – 96 с.
2. Забрамная С.Д. и др. Психолого-педагогическая диагностика [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко, Т.А. Добровольская; под ред. Забрамная С.Д., Левченко И.Ю. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 320 с.
3. Немов Р.С. Психология [Текст]: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.
4. Рогова А. А., Салаватулина Л. Р. Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в условиях комбинированного дошкольного образовательного учреждения [Текст] / А. А. Рогова, Л. Р. Салаватулина// Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 561-565. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86123.htm>. (дата обращения: 09. 10. 2018).
5. Хрущёва Л. Б. Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе работы по развитию связной речи [Текст] / Л. Б.Хрущёва// Актуальные вопросы современной педагогики: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.). – Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2017. – С. 61-63. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/212/11962/> (дата обращения: 09.10.2018).

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ ЭЙДЕТИКИ

Петрова Т.М.

Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева,
Россия, г. Чебоксары

Статья посвящена выявлению уровня развития памяти у детей 5-6 лет средствами эйдетики. Изучены исследования по этому вопросу.

Ключевые слова: память, эйдетика, средства.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования одним из целевых ориентиров дошкольного образования является развитие памяти у детей. Источником знаний об окружающем мире являются ощущения и восприятия, возникающие от соприкосновения органов чувств с различными признаками и свойствами предметов [3]. “Без памяти, мы были бы существами мгновения. Наше прошлое было бы мертво для будущего. Настоящее, по мере его протекания, безвозвратно исчезало бы в прошлом”. Эти слова принадлежат известному исследователю психических аспектов памяти С.Л. Рубинштейну. И они удивительно точно характеризуют определяющее значение для развития человеческой личности такого психического процесса, как “память”, без которой, собственно, личность не могла бы состояться [1].

Целью данной работы является выявление психолого-педагогических условий развития памяти у старших дошкольников средствами эйдетики.

Гипотеза исследования: процесс развития памяти детей 5-6 лет средствами эйдетики будет эффективным при соблюдении следующих психолого-педагогических условий:

- 1) развитие образной памяти;
- 2) развитие зрительной памяти;
- 3) развитие слуховой памяти.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад №27 «Путене» Моргаушского района Чувашской Республики. В нем приняло участие 63 детей в возрасте 5-6 лет

Для реализации поставленных задач использовались 3 методики

1. Методика «10 предметов» Т.Д. Марцинковская.
2. Методика «Заучивание 10 слов» (А.Р.Лурия).
3. Методика «Запомни фигуры» (Р.С. Немов).

Данные констатирующего этапа экспериментального исследования представлены в таблицах 1-6.

Таблица 1

**Процентное соотношение уровня приемов запоминания памяти
у детей дошкольного возраста контрольной группы**

Уровни произвольной зрительной памяти	Абс.	В %
Высокий	7	23%
Средний	15	50%
Низкий	10	27%
Итого	32	100%

Дети контрольной группы, в отличие от экспериментальной справлялись с заданием намного лучше, они не делали продолжительных пауз, предпринимали попытки вспомнить: закрывали глаза, хмурили лоб. Анализ работы показал, что 7 детей имеют высокий уровень развития памяти. Эти дети смогли воспроизвести все картинки за предоставленное им время отвечали быстро не утомлялись, 15 детей средний уровень эти дети смогли воспроизвести лишь половину картинок, 10 детей низкий уровень развития памяти это объясняется тем что, дети не смогли воспроизвести картинки, часто отвлекались долго думали.

Таблица 2

**Процентное соотношение уровня развития приемов запоминания
у детей дошкольного возраста в экспериментальной группе**

Уровни произвольной зрительной памяти	Абс.	В %
Высокий	4	14%
Средний	11	39%
Низкий	13	50%
Итого	28	100%

Из таблицы мы видим, что всего 14% детей показали высокий уровень памяти без ошибок быстро воспроизвели картинки, чем старше дети, тем лучше и результативнее уровни запоминания и воспроизведения картинок. Но последовательность запоминания у всех детей разная. Например, Аня. И. запоминала картинки по эстетическому оформлению и личной привязанности. 39% показали средний уровень воспроизвели лишь половину картинок, 50%детей показали низкий уровень развития зрительной памяти 5 детей не смогли воспроизвести ни одной картинки.

Таблица 3

**Процентное соотношение уровня развития произвольного запоминания
у детей дошкольного возраста в контрольной группе**

Уровни	Абс.	%
Высокий	8	26%
Средний	14	46%
Низкий	10	26%
Итого	32	100%

После проведения данной методики в контрольной группе мы подсчитали ответы детей и занесли в таблице 3. Из данной таблицы видно, что 26% детей показали высокий уровень оперативной памяти. Эти дети смогли воспроизвести все слова без напоминания, но следует отметить, что дети меняли порядок слов, но это ошибкой не считалось. 46% показали средний уровень воспроизвели половину слов. 26% показали низкий уровень вспомнили меньше половины.

Дети экспериментальной группы во время предъявления ряда слов, не были сосредоточены, отвлекались, после первого предъявления слов затруднялись повторить более двух.

Таблица 4

**Процентное соотношение уровня развития произвольного запоминания
у детей дошкольного возраста в экспериментальной группе**

Уровни произвольного запоминания	Абс.	В %
Высокий	5	17%
Средний	16	57%
Низкий	7	25%
Итого	28	100%

После второго предъявления слов некоторые дети называли слова, которых не было в зачитанном ряде, затруднялись в воспроизведении. Но были и такие дети, которые после шестой попытки набирали по 8-9 баллов, заученные слова проговаривали быстро, одно за другим, не задумываясь и не останавливаясь. Анализ исследования показал, что 17% детей в контрольной группе показали высокий уровень оперативной памяти. 57% имеют средний уровень, воспроизвели больше половины слов без напоминания, 7% детей имеют низкий уровень развития произвольного запоминания.

Таблица 5

**Процентное соотношение уровня опосредованной памяти
у детей дошкольного возраста в контрольной группе**

Уровни	Абс.	В %
Высокий	13	43
Средний	11	36
Низкий	8	20
Итого	32	100%

Дети контрольной группы значительно серьезней относились к заданию, чем дети экспериментальной группы. Они очень внимательно выслушивали задание, кивали головой, были сосредоточены. 43% детей показали более высокий уровень запоминания, геометрических фигур этим детям практически не составило труда запомнить и воспроизвести увиденное вне зависимости от содержания запоминаемого материала, 36% обнаружилось средний уровень развития произвольной памяти и 20% детей показало низкий уровень развития произвольной памяти.

Таблица 6

Процентное соотношение уровня объема произвольной слуховой памяти дошкольного возраста в экспериментальной группе

Уровни	Абс.	В %
Высокий	8	28
Средний	14	50
Низкий	6	22
Итого	28	100%

Вывод. Результаты исследования: проведенное нами исследование показало, что во второй группе (экспериментальной) испытуемых из 28 человек высокий уровень объема произвольной слуховой памяти обнаружилось у 28% детей, средний уровень обнаружилось у 50% детей, и у 22% от общего числа обнаружилась низкий уровень развития объема произвольной памяти.

Список литературы

1. Зинченко, П. И. Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко. – Директмедиа Паблишинг, 2010. – 717 с.
2. Марцинковская Т. Д. Диагностика психического развития детей / Т. Д. Марцинковская. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 1997. – 176 с.
3. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Москва образования и науки РФ от 17 окт. 2013. № 1155 // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2014. – № 1. С. 42-53; №2. – С. 60-73.

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ЭЙДЕТИКИ

Петрова Т.М.

Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева,
Россия, г. Чебоксары

В нашей статье рассмотрены способы развития памяти у старших дошкольников средствами эйдетики. Изучены исследования по этому вопросу.

Ключевые слова: память, эйдетика.

Демографический вопрос на сегодня является актуальной темой во всем мире. Пожилая плоды цивилизации, население земли стало забывать, что главной задачей существования всего живого на Земле является оставление потомства после себя. Во всей Европе остро стоит трудность с рождаемостью, наоборот, в Российской Федерации благодаря грамотной политике управления государства рождаемость стала возрастать, уже наблюдается позитивная тенденция [5, с. 221]. Для того чтоб сохранить достигнутый эффект и сделать его лучше нужно всевозможными способами оказывать социальную поддержку семьям с детьми. Первым звеном в социальной поддержке семей имеющих детей являются детские дошкольные учреждения. Трудность с очередями в детские сады фактически разрешена, сейчас нужно обеспечить достойный уровень оказания дошкольных образовательных услуг, развивать у детей память, мышление, внимание.

Память – психологический процесс, который у дошкольников развивается более быстро, чем остальные психологические процессы. Развитие памяти предполагает под собой активное скопление массивов информации, формирования позна-

ния, умения и способностей, которые понадобятся на следующих уровнях образования. В такой ситуации ребенку нужна поддержка взрослых. Взрослые должны оказывать ребенку помощь:

- обучить малыша управляться с огромными массивами информации;
- обучить малыша приемам запоминания и припоминания. От того, как ребенок научится копить, рассматривать, “раскладывать по полочкам” и пользоваться скопленной сведениями, зависит развитие его возможностей, удачливость его обучения в дальнейшем, и, как следствие этого, его взрослая карьера [1, с. 134].

Память – это непростой психологический процесс, который состоит из нескольких личных действий, которые связаны вместе. Память нужна человеку – она дает возможность ему копить, сохранять и потом применять личный актуальный опыт, в ней хранятся познания и способности [3, с. 14].

Эйдетика (гр. *eidos* образ, форма, сущность) в идеалистической философии гуссерля (см. феноменология) – учение о чистых сущностях или идеальных формах явлений сознания, рассматриваемых вне связи с объективной действительностью и эмпирической психологией; форма ненаучной, метафизической абстракции.

1) разновидность образной памяти, способность сохранять яркие образы предметов долгое время спустя после исчезновения их из поля зрения;

2) направление прикладной психологии, изучающее способность человека ярко и четко представлять предмет, цифру, текст, человеческое лицо, иностранные слова, картины реальности; используется также для тренировки памяти.

Эйдетика – разрабатывалась в протяжении 20–40-х гг. 20 в. В ФРГ, в марбургской школе психологии Э. Йеншем и его единомышленниками (В. Йеншем, О. Кро, А. Рикелем, Г. Фишером и иными) теория, предметом исследования которой был эйдетизм – особенный вид образной памяти человека.

В нашем государстве в течение приблизительно 10 лет, с середины 20-х до середины 30-х гг., российские научные работники (психологи, педологи, психиатры) с огромным интересом и вниманием изучали эйдетические мысли марбургской школы психологии, критически их осмысливая, подвергая эмпирической и экспериментальной проверке. Больших результатов в вопросах эйдетики достигли: П.П. Блонский, Л.С. Выготский и А.Р. Лурия. Но потом в силу ряда событий (вырождение эйдетики в ФРГ в расистскую, ненаучную теорию, запрет в СССР в 1936 г. педологии, начало ВОВ) эйдетические исследования в нашем государстве были всецело свернуты [2, с. 98].

В текущее время эйдетизм изучается как разновидность образной памяти, выраженная в сохранении и проигрывании ярчайших, приятных образов предметов, явлений либо сцен по окончанию их действия на органы эмоций. Известен как зрительный, так и слуховой, тактильный, обонятельный, вкусовой и т.п. эйдетизм, т.е. эйдетические образы имеют полимодальную природу.

Главные способы развития памяти в системе эйдетики и главные мнемонические техники.

Цепной способ строится на цепных ассоциативных связях. Ассоциации играют самую важную роль в любом процессе обучения. Одна вещь тянет за собой другую, так что ассоциации помогают разным образам упорядочивать все элементы поступающей инфы. Осознанно придумывая какие-то ассоциации и отыскивая в заблаговременно предусмотренных вариантах, тем мы усиливаем контроль над записью инфы в памяти, отчего возможности на воспоминание растут. Крепкому со-

хранению материала в памяти помогает упорядоченная сеть ассоциаций. Поиск ассоциаций стремительно преобразуется в интереснейшую игру.

Акробербальный способ (“acro” – край, “verbo” – слово). Придумывание стишков, шуточных фраз, в которых закодирована какая-либо информация.

Способ мест основывается на зрительных ассоциациях: необходимо ясно представить для себя предмет, который хотим запомнить, и соединить его образ с образом определенного места, который просто извлекается из памяти. Данный способ основан на отказе от поиска закономерных ассоциаций – ведь сама система запоминания основана на ассоциациях, диктуемых последовательностью предметов и мест.

Изучая разные теории памяти, можно прийти к выводу, что проблемой памяти занимаются представители разных наук. В каждой из наук есть свои вопросы, в силу которых они обращаются к памяти. Все эти науки вместе взятые расширят познания человека о памяти.

Отталкиваясь от вышеизложенного и изучив почти все литературные источники, можно с уверенностью сообщить, что память – это психологический процесс организации и содержания прошедшего опыта, который делает вероятным его вторичное внедрение в работу либо вводится в сферу сознания. Память связывает прошедшее человека с его будущим и реальным и является важной познавательной функцией, которая лежит в базе развития и обучения человека. Без памяти человек не мог бы развиваться как настоящая личность. Непреднамеренное запоминание – продукт работы субъекта. Нужное условие запоминания – сотрудничество субъекта с предметами. В итоге, целенаправленное действие является плодотворным в непреднамеренном запоминании. При этой структуре работы складываются более пригодные условия для образования и закрепления нервных связей. У дошкольников непреднамеренное запоминание и непреднамеренное проигрывание – единственная форма работы памяти. Ребенок еще не может поставить впереди себя цель уяснить либо вспомнить что-либо и тем более не применяет для этого особых приемов [4, с. 9].

Список литературы

1. Зинченко, П.И. Непроизвольное запоминание / П.И. Зинченко. – Директмедиа Паблишинг, 2010. – 717 с.
2. Марцинковская Т. Д. Диагностика психического развития детей / Т.Д. Марцинковская. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 1997. – 176 с.
3. Матюгин И.Ю. Чекаберия Е.И. Запоминание цифр, телефонов, исторических дат. – М.: Эйдос, 1995.
4. Матюгин И.Ю. Чекаберия Е.И. Запоминание лиц и имен. – М.: Эйдос, 1994.
5. Петров Н.Н. Формирование экономической политики ресурсодефицитного региона с целью повышения рождаемости (на примере Чувашской Республики) // Качество и инновации в XXI веке: материалы XIV Международной Научно-практической конференции. 2016. С. 221-226.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

Погосян Д.А.

студентка, Сургутский государственный университет, Россия, г. Сургут

В статье рассматриваются лингводидактические основы интерпретации художественного текста. Интерпретация художественного текста является сложной деятельностью, включающей в

себя действия по восприятию, пониманию письменного/устного текста и его элементов, а также по продуцированию речевого высказывания, анализу и оценке его содержания. Использование художественного текста в учебном процессе является одним из методов успешного достижения различного рода учебных целей.

Ключевые слова: художественный текст, интерпретация, обучение, лингводидактика, лингвистика.

Интерпретация художественного текста – это деятельность интерпретирующего субъекта, выражающаяся в действиях по извлечению им из текста (элементов текста) личностного смысла и по продуцированию творческого речевого высказывания, содержащего толкование темы, содержания, смысла художественного текста, а также анализ средств их выражения.

Интерпретация художественного текста является деятельностью, которая способствует следующим факторам:

- формированию умений как в рецептивных, так и в экспрессивных видах речи, их развитию и совершенствованию, т.е. развитию речевой компетенции;
- закреплению нового языкового материала, встретившегося в текстах, т.е. развитию языковой компетенции;
- приобретению лингвострановедческих знаний и умений их применения, т.е. формированию социолингвистической компетенции;
- приобретению фоновых, социокультурных знаний, т. е. формированию социокультурной компетенции;
- формированию умений стилистического анализа текста, т. е. литературной текстовой компетенции.

В более узком значении интерпретация есть творческое высказывание (письменный или устный текст) как результат деятельности интерпретирующего субъекта. В условиях учебной ситуации интерпретация в этом смысле является результатом выполнения студентом учебной задачи.

Интерпретация как ментальная и учебная деятельность включает действия по речевосприятию и речепорождению. Эти действия реализуются в нескольких фазах.

Фаза речевосприятия в процессе интерпретации – это чтение текста про себя, которое является единством двух процессов: восприятия напечатанного текста и осмысления. Осмысление (понимание или непонимание) есть внутренняя мыслительная деятельность, конечным продуктом которой может стать умозаключение о предметно-образном содержании текста и идее произведения. Поскольку способом формирования мысли в этой фазе является внутренняя речь, то средствами ее оформления могут быть единицы «предметно-схемного кода» [2, с. 28] (в случае, когда есть осознание понимания, но нет задачи формулирования смысла) или единицы естественного языка (в случае присутствия внешней или внутренней по отношению к субъекту задачи формулирования собственной мысли о прочитанном).

В связи с тем, что в интерпретационной деятельности фаза чтения не заканчивает процесса, то ее результат и продукт являются промежуточными моментами интерпретации. Поэтому умозаключение как самостоятельная мысль о прочитанном служит предметом следующей фазы – речепорождения, а осмысление – ее исходным моментом.

На второй фазе интерпретатор решает мыслительные задачи, связанные не столько с воспроизведением полученной информации, сколько с формулированием

собственной мысли о прочитанном. Целями этой фазы могут стать стремление уяснить смысл для себя и проверить правильность его понимания в процессе обсуждения с другими интерпретаторами. Результатом этой фазы является продуцирование речи, конечным продуктом – самостоятельно составленное высказывание, средствами оформления мысли – единицы актуального языкового минимума, способом формулирования мысли – внешняя речь. Речь при этом является творческой, поскольку порождается новое оригинальное завершённое высказывание из стандартных строевых элементов.

Таким образом, стоит отметить, что в процессе обучения интерпретации художественного текста необходимо использовать такую систему упражнений, которая была бы направлена на совершенствование как механизмов перцепции и осмысления, так и механизмов речепорождения. По-видимому, она должна включать две подсистемы и иметь целью развитие умений чтения и говорения.

Кроме того, в процессе обучения интерпретации художественного текста при формировании умений творческого интерпретационного высказывания будут совершенствоваться умения учащихся в чтении, и, наоборот, при формировании умений интерпретационного чтения будут совершенствоваться умения говорения.

При работе с художественными текстами довольно важную роль играет умение отобрать тот текст, который подойдет учащимся по всем критериям. К счастью, проблема отбора текстов, в том числе художественных, для обучения иностранному языку – на всех этапах в разных видах учебных заведений достаточно хорошо освещена в методической литературе. При этом многие исследователи выделяют две группы критериев: 1) общие и 2) частные, или специальные, как правило, разрабатываемые в русле конкретных исследований. К первым относят такие критерии как художественно-эстетическая значимость произведения, его познавательная ценность, доступность содержательной и языковой формы на определенном этапе изучения языка, проблемность, соотнесенность с тематикой программных требований и другие. Частные критерии связаны с информацией лингвистического, лингвокультуроведческого и интеллектуального характера, содержащейся в тексте и социокультурным аспектом [1, с. 76]. Применительно к отбору художественной литературы для чтения в языковом вузе была разработана следующая иерархия критериев: 1) степень / потенциал эстетического воздействия художественного произведения на читателя; 2) социокультурный потенциал художественного произведения; 3) устноречевой потенциал художественного произведения [4, с. 8].

Мы проанализировали имеющуюся методическую литературу и выделили ряд критериев, необходимых для отбора художественных текстов в соответствии с целью нашего исследования. Представляется возможным разделить выделенные критерии на две основные группы, связанные с трактовкой интерпретации художественного текста как деятельности по извлечению из текста личностного смысла (интерпретационное чтение) и по продуцированию творческого речевого высказывания: 1) критерии отбора текстов, связанные с интерпретационным чтением; 2) критерии отбора, связанные с созданием интерпретационного высказывания.

При отборе художественных текстов для интерпретационного чтения, результатом которого выступает понимание на разных уровнях, мы считаем целесообразным руководствоваться критериями, разработанными в ряде методических исследований, посвященных обучению иностранному языку на основе художе-

ственных текстов. Это критерий эстетического воздействия художественного текста на читателя и мотивационно-познавательный критерий [3, с. 93].

Эти критерии коррелируют с высшим, мотивационно-побудительным уровнем языковой личности – прагматиком студентов, представляющим собой систему мотивов, целей, установок личности при чтении художественной литературы как на родном, так и на иностранном языке. В связи с этим, они играют при отборе текстов ведущую роль.

Далее рассмотрим критерии отбора, связанные с созданием интерпретационного высказывания. Интерпретация в условиях учебной ситуации не заканчивается пониманием смысла художественного текста, а предполагает экспликацию, словесное выражение понятого смысла, впечатления, полученного от чтения, т. е. создание интерпретационного высказывания. В нашем исследовании мы рассматриваем создание интерпретационного высказывания как средство совершенствования творческих умений в говорении; развития лингвосоциокультурной компетенции; развития умений стилистического анализа текста, т. е. литературной текстовой компетенции. Поэтому возникла необходимость выделить критерии отбора, связанные с процессом интерпретации, предполагающим интерпретационное высказывание и соответствующим его характеристикам как средства достижения вышеперечисленных целей. Основываясь на данных критериях, можно отобрать ряд текстов на иностранном языке, которые будут использоваться для обучения языку.

Таким образом, в данном исследовании проблема обучения интерпретации художественного текста и параллельного совершенствования творческой иноязычной речи студентов рассматривалась с позиции лингводидактики. В результате исследования было установлено, что интерпретация художественного текста может выступать эффективным средством формирования коммуникативной компетенции студентов на старших курсах языкового вуза и развития у них черт вторичной языковой личности.

Список литературы

1. Гуль Н. В. Методика подготовки студентов второго курса языкового вуза к чтению неадаптированной литературы (на немецком языке): дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2008. – 239 с.
2. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. – 1964. – № 6. – С. 26-38.
3. Рiske И. Э. Формирование социокультурной компетенции у учащихся старшей ступени обучения на материале англоязычной поэзии: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2000. – 259 с.
4. Смелякова Л. П. Теоретические основы отбора художественного текстового материала для языкового вуза (на материале английского языка): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1993. – 31 с.

РОЛЬ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПРИОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ К ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЕ РОДНОГО КРАЯ

Роман Т.С.

воспитатель, МДОУ «Детский сад № 7 комбинированного вида»,
Россия, г. Валуйки

Статья посвящена основным проблемам становления ребенка как личности, особенностям организации развивающей среды по приобщению детей дошкольного возраста к культуре и истории родного края, проблемам организации новых форм образовательной деятельности дошколь-

ников по краеведению в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта в дошкольном учреждении.

Ключевые слова: образовательная деятельность дошкольных учреждений, развивающая среда, краеведение.

В современных условиях развития системы дошкольного образования особое внимание уделяется совершенствованию педагогического процесса в условиях детского сада, обеспечивающего качество образовательной работы с детьми на основе реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Совершенствование педагогического процесса и повышение развивающего эффекта в образовательной работе с детьми предполагает создание условий, обеспечивающих внедрение современных образовательных программ и технологий нового содержания дошкольного образования, изменение среды развития дошкольных образовательных организаций (ДОО) [2, 12].

Модернизация системы дошкольного образования рассматривает воспитательно-образовательный процесс как процесс, направленный на идею гуманно-ориентированного образования, формирование личности ребёнка-дошкольника, признание ее ценности и необходимости для современного общества, которая формируется личностью самого педагога (А.Г. Гогоберидзе, Н.Н. Михайлова, В.Л. Деркунская, С.Ф. Юсфин и др.) [4, 9, 12].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [2, 9] предусматривает создание следующих условий:

- расширение возможностей развития личности потенциала детей и способностей каждого ребенка;
- обеспечение условий здорового образа жизни и безопасности ребенка;
- минимизация рисков кризисов возрастного развития детей при переходе от дошкольного возраста к начальной школе;
- приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;
- развитие интереса и мотивации детей к познанию мира и творчеству;
- реализации вариативных образовательных программ, поддерживающих социокультурное разнообразие детства;
- разработки нормативных условий, обеспечивающих общую организацию содействия детей и взрослых в дошкольном детстве;
- соблюдение прав ребенка, родителей и других участников образовательного процесса.

Особое внимание в условиях реализации стандарта дошкольного образования уделяется организации развивающей среды и повышению развивающего эффекта образовательной работы с детьми, обеспечивающей культурно-исторический аспект содержания детского развития. Развитие цивилизации изменило окружающий нас мир, изменились содержание общечеловеческих ценностей, повысилась их значимость. Опыт накопленный человечеством, исторически отражается в нашей культуре, обычаях, традициях, во всех видах художественного творчества. Чтобы лучше понять историю своей страны необходимо изучать культуру, обычаи своего народа.

Психологические исследования ученых (Л.В. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и др.) отмечают, что приобщение ребенка к культуре в дошкольном

возрасте обеспечивает формирование культурно-исторического опыта, воплощенного в материальных и духовных ценностях, и осваивается в активной созидательной деятельности [4, 8].

Развивающая среда как культурные средства, которыми ребенок овладевает, способствует познанию особенностей русского национального характера, его духовности; дает возможность самостоятельно организовывать свою деятельность, свободно мыслить и анализировать различные ситуации.

Одним из ведущих факторов формирования исторического и патриотического сознания детей является краеведческая деятельность как средство приобщения детей дошкольного возраста к культуре родного края, направленная на ознакомление с историей и отечественной культурой родного края, обеспечивающая социально-нравственное становление дошкольника как личности [5, 6, 7].

Организация развивающей среды по краеведению как средство приобщения детей к культуре и истории родного края предполагает создание условий, обеспечивающих непосредственное участие в образовательной деятельности и взрослых, и детей с использованием народного опыта непосредственно в жизни детей (выращивание на участке детского сада лекарственных трав, различных овощей, фруктов, ягод). Любовь к родному дому и малой Родине прививается в дошкольном учреждении с участием семей воспитанников.

Одним из важных условий краеведческой деятельности является использование регионального компонента, обеспечивающее развитие ребенка с учетом языковой среды обитания, культурных традиций, обычаев своего народа, страны, региона.

Опыт работы муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №7 комбинированного вида» г. Валуйки Белгородской области позволил определить систему работы по «Белгородоведению» направленную на приобщение детей к краеведению Белгородской области, формирование исторического и патриотического сознания детей через изучение истории, отечественной культуры и своеобразие родного края.

В соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования особая роль отводится образовательной развивающей среде, которая должна быть гибкой и трансформируемой; включать в себя социальные условия (формы сотрудничества и общения. Ролевые и межличностные отношения всех участников образовательного процесса); деятельностные условия (доступность и разнообразие видов деятельности, соответствующих возрастным особенностям дошкольников, задачам развития и социализации) [2, 10, 12].

Моделирование образовательной развивающей среды предполагает создание условий, обеспечивающих самостоятельную деятельность детей, направленную на его саморазвитие под наблюдением взрослого. В центре краеведения «Моя малая Родина – Белогорье» представлены дидактические игры, фото достопримечательностей города, портреты известных людей города Валуйки, предметы быта и старины, декоративно-прикладного искусства, народный костюм и многое другое. Тематика развивающей среды достаточно разнообразна – это «Моя семья», «Мой любимый детский сад», «Мой город Валуйки», «История возникновения родного города», «Известные и знаменитые люди Белгородчины», «Народные промыслы и традиции», «Флаги России», «мини-музей русская изба».

Организация развивающей образовательной среды по «Белгородоведению» даёт возможность использовать в образовательной работе с детьми разнообразные

формы и методы работы по краеведческой деятельности как на занятиях в группе детского сада, так и на его участке, в музее и т.д., что позволяет познакомить дошкольного возраста с окружающим их миром социальной действительностью.

Содержание образовательной работы по приобщению дошкольников к истории и культуре родного края дает возможность полнее и глубже систематизировать знания детей о родном крае, его жителях, природе традициях, обычаях, культуре малой Родины.

Данный подход способствует совершенствованию педагогического процесса и повышению развивающего эффекта образовательной работы с детьми, обеспечивающих культурно-исторический аспект содержания развивающей среды по таким направлениям, как историко-культурное, историко-архивное, военно-историческое краеведение родного края, семейное краеведение, экскурсионное краеведение, музейное краеведение.

Таким образом, организация образовательного процесса по краеведению Белгородской области обеспечивает эффективность формирования знаний дошкольников на основе культурно-исторических ценностей по приобщению к культуре родного края.

Список литературы

1. Закон «Об образовании РФ» (приказ МОН РФ от 29.12.2012 года ФЗ-273).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Приказ МО РФ от 17 октября 2013 г. № 1155).
3. Белая, К.Ю. Инновационная деятельность в ДОУ: методическое пособие / К.Ю. Белая – 224 с.
4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб., 1997. – 224 с.
5. Козлова С.А. «Я – человек»: программа приобщения ребенка к социальному миру / С.А. Козлова. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.
6. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью / С.А. Козлова. – М., 2004. – 160 с.
7. Князева О.Л. Я, ты, мы: учебно-методическое пособие по социально-эмоциональному развитию детей дошкольного возраста / О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина. – М.: Дрофа, ДиК, 1999. – 128 с.
8. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М., 1979. – 240 с.
9. Образовательный портал – <http://www.psy.su>.
10. Репина С.Л. ФГОС ДО.
11. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года. – М., 2015.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ВЫПУСКНИКОВ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА

Семенова Е.Н.

аспирант, Дальневосточный государственный университет путей сообщения,
Россия, г. Хабаровск

В статье рассматриваются вопросы актуальности формирования информационно-аналитической культуры курсантов ведомственных образовательных организаций в современных информационных условиях, как профессионально значимого качества в профессиональном становлении выпускника ведомственного вуза. Автором определены условия формирования информационно-аналитической культуры курсантов.

Ключевые слова: информатизация общества, культура, информационно-аналитическая деятельность, информационно-аналитическая культура, педагогические условия.

В свете информатизации образования и общества к педагогам, в том числе ведомственных вузов, предъявляются новые требования в сфере повышения компетентности личности обучающихся в интеллектуальной, общественной, коммуникационной, информационной и других областях деятельности.

В ситуации активного внедрения информационных технологий и систем в профессиональную и повседневную деятельность становится актуальной важность формирования информационно-аналитической культуры (ИАК) курсантов, которая является важным сегментом общей культуры современного информационного общества.

Обладая чертами общей культуры (продукт человеческой деятельности, тесно связана с социальной природой человека и т.д.) ИАК обладает специфическими особенностями. С одной стороны, это уровень развития личности в области ориентирования в информационном пространстве и информационном взаимодействии (в том числе этические и правовые аспекты). С этой точки зрения ИАК должна проявляться готовностью курсантов к информационному стилю жизни, к выбору своей информационной ниши в постоянно меняющемся информационном пространстве, т.е. ИАК проявляет себя как часть общей культуры.

С другой стороны – информационно-аналитическая деятельность индивида в сфере получения, хранения, обработки, применения информации в практической деятельности. В этом случае ИАК проявляется в виде профессиональной культуры, выражающейся не только в умении использовать современные информационные технологии при выполнении ежедневных и не стандартных профессиональных задач, но и умении из информационного потока выбрать важную информацию, проанализировать её и доставить адресату.

Компоненты, представляющие структуру информационно-аналитической культуры будущих офицеров, могут быть представлены следующими понятиями: система ценностей, рассматриваемая как совокупность общепринятых нравственных принципов и юридических норм использования информации; сложившаяся система повседневного проявления норм и правил использования информации в ходе выполнения профессиональных обязанностей; аналитические способности, рассматриваемые как способности находить оптимальные информационно-технологические решения профессиональных задач и обеспечивать их решение; целенаправленность самосовершенствования в процессе использования информации в профессиональной информационно-аналитической деятельности. Поэтому информационно-аналитическая культура инвариантна по структуре, типична по функциям и вариативна в индивидуальном проявлении.

Ядро ИАК составляет информационно-аналитическая деятельность, которая является комбинацией освоенных ранее знаний, умений и навыков в различных сферах профессиональной деятельности, а также результатом творческих решений разнообразного круга задач. В образовательном процессе информационно-аналитическая деятельность курсантов может проявляться в следующих формах, отраженных в таблице:

Формы информационно-аналитической деятельности

Форма информационно-аналитической деятельности курсантов	Действия курсантов в процессе информационно-аналитической деятельности
Поиск информации	<ol style="list-style-type: none"> 1. Установить возможные источники получения информации в соответствии с поставленной задачей. 2. Определить план информационного поиска. 3. Реализовать план поиска информации и сохранить её.
Анализ информации	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обозначить проблему. 2. Найти информацию, соответствующую проблематике вопроса. 3. Провести анализ на достоверность приводимых аргументов. 4. Выяснить причинно-следственные связи между данными. 5. Оценить надежность источников информации. 6. Выявить недостающую информацию. 7. Дополнить пробелы в информации путем сопоставления фактов из различных источников, уточняющих вопросов и т.д. 8. Подвести итог.
Критическое оценивание информации	<ol style="list-style-type: none"> 1. Осмыслить информацию с позиции достоверности, актуальности, надежности. 2. Объяснить информацию, основываясь на личном опыте, собственном мировоззрении, знаниях. 3. Оценить информацию.
Творческая переработка информации	<ol style="list-style-type: none"> 1. Уметь сворачивать информацию. 2. Уметь переосмысливать, устанавливать связи и отношения, создавать качественно новую информацию.
Информационная рефлексия	<ol style="list-style-type: none"> 1. Подвергать анализу собственные рассуждения. 2. Переосмысливать полученные результаты с целью их подтверждения или обнаружения неточностей.

ИАК, прибывая в составе общей и профессиональной культур, представляет собой усвоенную и повседневно проявляемую в профессиональной деятельности аналитическую деятельность относительно информации.

Таким образом, информационно-аналитическую культуру следует понимать как интегративное свойство личности, проявляющееся в способности индивида самосовершенствоваться в информационном пространстве путем информационно-аналитической деятельности, как на репродуктивном, так и на творческом уровне.

Информационно-аналитическая культура как профессионально-значимое качество выпускника ведомственного вуза.

Подготовка курсантов ведомственного вуза имеет ряд особенностей, обусловленных областью профессиональной деятельности. Современная модернизация и насыщение военных структур информационными технологиями и системами требует от выпускников ведомственных вузов быстрой адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности.

Поэтому наша задача как педагогов не только научить курсантов применять знания в области информационных технологий и систем, но и научить их самостоятельно ориентироваться в новых информационных условиях, научить системно мыслить, перерабатывать большие потоки информации и находить в них то рациональное зерно, которое позволяло бы решать поставленные задачи.

С позиции информатизации общества и насыщения информационным сегментом профессиональной деятельности во главу угла развития личности курсантов можно поставить формирование информационно-аналитической культуры.

Формирование информационно-аналитической культуры курсантов предполагает развитие информационно-аналитических умений, к которым относятся: способность к дифференцированию информации; к самостоятельному выбору и оценке критериев, анализу и интерпретации мнений; к выработке личностных фильтров отбора важной информации; к поэтапной аналитико-синтетической деятельности (переработке, извлечению, преобразования информации); к саморазвитию для приобретения новых знаний и умений и т.д.

Развитые информационно-аналитические умения становятся гарантом правильного целеполагания, планирования, выполнения и контроля деятельности. Поэтому, для эффективного выполнения последующей служебной деятельности, владение курсантами информационно-аналитическими умениями (информационно-аналитическая деятельность), лежащими, в том числе в основе ИАК, становится профессионально-значимым качеством и играет важную роль в их профессиональном становлении как специалиста.

ИАК будущих выпускников ведомственных вузов, являясь частью их профессиональной культуры, проявляется в процессе профессиональной деятельности, обуславливается ее содержанием и характером, представляет собой усвоенный и повседневно проявляемый человеком опыт аналитической деятельности по отношению к любому виду информации. Она включает также способности специалиста к получению, оценке и использованию информации с целью обеспечения оперативности ее использования, осмысления и реализации информационно-аналитических процессов с использованием современных технологий и технических средств.

Профессиональная подготовка курсантов в ведомственных вузах обеспечивает формирование информационно-аналитической культуры на основе учета следующих требований:

- умении осуществлять поиск информации (ориентирование в предметной области для функционального поиска, поиск объекта по известному названию, отбор информации, определение ценности информации);
- умении перерабатывать информацию (анализ, интерпретация, переформатирование, обобщение информации),
- умении создавать и представлять информацию (создание печатного документа на различных информационных носителях, написание докладов, представление информационного продукта аудитории, создание электронных презентаций);
- умении хранить и передавать информацию (накопление, систематизация, структурирование информации, использование различных каналов обмена информацией).

Отсюда вытекает необходимость комплексного подхода к формированию информационно-аналитической культуры курсантов.

Условия формирования информационно-аналитической культуры.

Успешность формирования информационно-аналитической культуры будущего офицера в образовательном процессе ведомственных вузов определяет комплекс педагогических условий:

- обогащение информационно-аналитической образовательной среды, направленной на формирование и совершенствование интеллектуальных качеств индивида, информационно-аналитической составляющей;

- насыщение содержания дисциплин информационного цикла аналитическим аспектом;

- формирование мотивационного потенциала курсантов в процессе обучения на развитие информационно-аналитической культуры.

В рамках реализации педагогических условий профессорско-педагогическому составу целесообразно определиться в выборе методов обучения, применяемых при выполнении заданий. Успешное формирование информационно-аналитической культуры курсантов зависит от целенаправленных заданий на самостоятельный творческий поиск необходимых знаний и умений для выполнения поставленной задачи. Поэтому в образовательном процессе с целью формирования информационно-аналитической культуры будущих офицеров целесообразно использовать проблемное обучение.

Помимо подборки проблемных ситуаций, проблемно-ориентированных и исследовательских задач следует обратить внимание на интерактивное обучение, которое способствует развитию у курсантов умения работать в составе группы, проявлять и развивать инициативу, принимать решение, нести ответственность за свои действия и т.д.

Интерактивный метод обучения в рамках формирования информационно-аналитической культуры наиболее эффективно применять на семинарских занятиях – семинар-конференция. Можно для подготовки доклада или реферата разбить курсантов на группы, где каждый отвечает за свой сегмент задания (поиск информации, подготовка текста доклада, составление презентационной поддержки и т.д.).

В результате совместной работы у каждого курсанта формируются не только элементы информационно-аналитической культуры (информационная деятельность, работа с информацией на уровне принятия решений, информационно-аналитическая рефлексия, умение проявлять навыки самообучения и самоорганизации для приобретения новых знаний и умений, компьютерная грамотность), но и вырабатывается умение работать в команде, умение прислушиваться к мнению партнёра, активно взаимодействовать в ходе учебного процесса, развивается чувство ответственности. Применяя интерактивное обучение, происходит личностное погружение курсантов в образовательный процесс, создаются условия для творческого развития.

Поэтому наша задача как педагогов заключается в таком мотивационно-воспитательном педагогическом воздействии на курсантов, при котором они научаются самостоятельно применять информационно-аналитические навыки не только в учебной и профессиональной сферах, но и в повседневной жизни, чтобы, покинув стены учебного заведения, они могли активно прилагать их к любым жизненным ситуациям.

На основании выше изложенного следует, что формирование ИАК курсантов должно происходить двунаправленно: как со стороны образовательного учреждения, посредством специально организованного учебно-воспитательного процесса, так и со стороны курсанта, посредством целенаправленного самосовершенствования в информационно-аналитической деятельности.

Список литературы

1. Атяскина, Т.В. Модель формирования умений самообразования будущих техников-программистов / Т.В. Атяскина, В.В. Кузнецов // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2016. – № 9 (197). – С. 8-14.
2. Жилина, Н.Д. Особенности формирования аналитических умений у будущих специалистов в области информационных технологий / Н.Д. Жилина, Л.Б. Таренко // Образовательные технологии и общество (электронный научный журнал). – 2016. – №4 том 19. – С. 364-376.
3. Рахимов, О.Х-А. Технологии профессионального обучения в деятельности преподавателя образовательной организации: учебное пособие/ О. Х-А. Рахимов. – Москва: Пограничная академия ФСБ России, 2014. – 198 с.
4. Царева, М.И. Категория «Информационная культура»: философский и педагогический аспект / М.И. Царева / Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2010. – № 2. С. 369-373.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Соколова Е.А.

музыкальный руководитель,

МДОУ «Детский сад № 7 комбинированного вида», Россия, г. Валуйки

В статье рассматриваются современные педагогические технологии музыкального развития детей дошкольного возраста, позволяющие ввести детей в мир музыкального искусства интересно и увлекательно, реализуя требования ФГОС ДО.

Ключевые слова: педагогические технологии, музыкальное развитие дошкольников, проектная деятельности, ТРИЗ-технологии, игровые технологии.

Мир, в котором развивается современный ребенок, коренным образом отличается от мира, в котором выросли его родители, старшее поколение. В наше время изменения происходят во всех сферах жизни человека, в обществе, коснулись они и системы дошкольного образования.

ФГОС ДО делает основной упор на поддержку разнообразия детства, собственной активности и инициативы детей, ставит акцент на создании условий, благоприятствующих позитивной социализации и развитию.

Решить задачу формирования «компетентной личности», в соответствии с обозначенными в Стандарте целевыми ориентирами, педагогам помогает использование различных педагогических технологий.

Педагогическая технология – это инструмент, позволяющий педагогу, решать задачи своей профессиональной деятельности. Это система способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности воспитанника, а сама деятельность представлена как определенная система действий, обеспечивающих гарантированный результат.

Педагогические технологии, используемые в музыкально-художественной деятельности направлены на:

- развитие творческого воображения и эмоциональной отзывчивости;
- организацию музыкально-художественного восприятия на интегративных занятиях слова, цвета и музыки;

– развитие певческих и исполнительских умений в музыкально-дидактических играх, музыкальных этюдах, хороводных, театрализованных играх [2, с. 13].

Педагогические технологии, используемые в ДОУ.

Технология развивающего обучения была разработана Д. Б. Элькониним, В. В. Давыдовым. Она ориентирована на развитие индивидуальных познавательных способностей каждого ребенка, на познание себя личностью, на самоопределение и самореализацию в процессе обучения.

Технология развивающего обучения предполагает взаимодействие педагога и детей на основе коллективно-распределительной деятельности, поиске различных способов решения задач посредством организации диалога в исследовательской и поисковой деятельности детей.

Данная технология представлена в парциальной программе О.П. Радыновой «Музыкальные шедевры». Ее использование способствует развитию творческого слышания музыки детьми, которое предполагает побуждение детей к проявлениям различных форм творческой активности – музыкальной, музыкально-двигательной, художественной.

ТРИЗ – теория решения изобретательных задач. Ее основателем является Генрих Саулович Альтшуллер.

Цель ТРИЗ – не просто развить фантазию детей, а научить мыслить системно, с пониманием происходящих процессов.

Метод проб и ошибок – наш врожденный метод мышления. Поняв задачу, мы поочередно выдвигаем идеи, оцениваем их, и если они нам не нравятся, отбрасываем и выдвигаем новые.

Следующий метод **ТРИЗ технологии** – морфологический анализ – **Круги Луллия**. Сам круг сделан из нескольких кругов разного диаметра, нанизанных на общий стержень. Все круги разделены на одинаковое количество секторов. Круги подвижны. С помощью Кругов Луллия закрепляю и систематизирую знания детей о музыкальных инструментах, прослушанных музыкальных произведениях.

Метод Мозгового Штурма используется для активизации мыслительных операций, развития ассоциативных связей. Главное в том, чтобы ребенок сам мог выдвигать разные, даже самые невероятные и нереалистические идеи и решения [3, с. 24].

Технология проектов – является одним из перспективных методов приобретения и систематизации знаний. Ряд авторов (Л. С. Киселева, Т. А. Данилина) рассматривают проектную деятельность как вариант интегрированного метода обучения дошкольников, как способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии педагога и воспитанника, поэтапная практическая деятельность по достижению поставленной цели.

Особенностью проектной деятельности в дошкольной системе образования является то, что ребенок еще не может самостоятельно найти противоречия в окружающем, сформулировать проблему, определить цель. Поэтому в воспитательно-образовательном процессе ДОУ проектная деятельность носит характер сотрудничества, в котором принимают участие дети и педагоги ДОУ, а также вовлекаются родители и другие члены семьи.

Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей системы дошкольного образования личность ребенка, обеспечение комфортных условий в семье и дошкольном учреждении.

Цель технологии – максимальное развитие индивидуальных познавательных способностей ребенка на основе использования имеющегося у него опыта жизнедеятельности.

Успешной реализации данной технологии способствуют коммуникативные игры-танцы. Данные танцы состоят из несложных движений, включают элементы невербального общения, смену партнёров, игровые задания и т.д. Эти игры – танцы доступны для исполнения даже маленьким детям. В них, как правило, есть игровые сюжеты, что ещё более облегчает их запоминание.

В коммуникативных танцах-играх могут быть эффективно реализованы направления воспитательной работы: развитие динамической стороны общения: лёгкости вступления в контакт, инициативности, готовности к общению, позитивного самоощущения, что связано с состоянием раскрепощённости, уверенности в себе [1, с. 4].

Технология игрового обучения

Технология игрового обучения опирается на принцип активности ребенка, характеризуется высоким уровнем мотивации и определяется естественной потребностью дошкольника.

Обучение в форме игры – замечательная творческая возможность для педагога интересно и оригинально организовать жизнь своих воспитанников. **Квест** приглашает детей отправиться в занимательное путешествие в страну знаний, позволяет окунуться в таинственный мир загадок и приключений, проявить смекалку и настойчивость, почувствовать себя настоящими первооткрывателями и исследователями, а педагогам помогает с лёгкостью реализовать цели и задачи развивающего обучения.

Задачи квест-игр: активизировать интерес к познанию окружающего мира; помочь детям усвоить новые знания и закрепить ранее изученные; создать комфортный эмоциональный настрой, способствующий личностной самореализации; формировать умение решать конфликты; способствовать развитию мышления, речи [3, с. 16].

Технология проблемного обучения предполагает создание проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность детей по их разрешению, в результате происходит творческое овладение знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей. Технология способствует формированию познавательного интереса или личностной мотивации ребёнка, развитию мыслительных способностей детей.

Информационно-коммуникационные технологии прочно вошли в нашу жизнь. Для любой формы музыкальной деятельности существуют презентации, видеофильмы, записи детских выступлений на утренниках, познавательные учебные фильмы, детские мультфильмы. Все это позволяет разнообразить досуговую деятельность, привлечь внимание детей, вызвать эмоциональный подъем, создать радостное настроение. При выполнении музыкально-ритмических упражнений, видео различных танцев поможет детям точно выполнять указания педагога, выразительно исполнять движения, заинтересует их, а при обучении игре на детских музыкальных инструментах можно использовать видеозаписи концертов симфонического оркестра, оркестра народных инструментов, сольное звучание различных инструментов. Детям легче будет объяснить, что такое оркестр, группа инструментов, познакомить с профессией дирижера.

Современные педагогические технологии музыкального воспитания дошкольников – это «промежуточный результат продолжающегося научно-практического поиска, который позволит, с одной стороны, сделать жизнь ребёнка более счастливой, благополучной и интересной, а с другой – обогатит профессиональную деятельность воспитателей и специалистов дошкольного образования» [2, с. 23].

Список литературы

1. Буренина, А. И. Коммуникативные танцы-игры для детей: Учеб. пособие. – СПб.: Издательство «Музыкальная палитра», 2004. – 36 с.
2. Гогоберидзе, А.Г., Деркунская, В.А. Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста : СПб., 2013. – 656 с.
3. Мозговая, С.В., Серых, Л.В., Современные технологии в дошкольной образовательной организации/ Электронное методическое пособие. – Белгород, 2018. – 60 с.

РАЗВИТИЕ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОВЗ 5-7 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА СОДЕЙСТВИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Тарасова Н.В.

магистр педагогики, воспитатель, ГКУ ЦССВ «Кунцевский», Россия, г. Москва

В статье рассматривается развитие графических навыков у детей ОВЗ, овладение умениями, что имеет большее значение для последующего обучения при помощи воспитателя через комментирование рисования, с помощью карточек. Графические игры помогают усваивать правила штриховки и сочетание в изображении цветных карандашей и фломастеров. Проведение занятий способствует развитию предпосылок к учебной деятельности у особых детей.

Ключевые слова: графические навыки, комментирование рисования, графические игры, графические материалы, методы рисования, семинар-практикум, супервизия, окружающая среда, улучшения качества жизни.

Широко известно, что в настоящее время наблюдается большое количество детей, имеющих различные нарушения в интеллектуальной, поведенческой, личностной и эмоционально-волевой сфер. Проблема обучения детей с ОВЗ, является наиболее актуальной проблемой. В специальной литературе недостаточно представлены обучающие методики по развитию особых детей. В связи с этим затрагиваемая проблема не вызывает сомнений.

С нашей точки зрения, для особых детей с особенностями развития большое значение имеет овладение доступными навыками коммуникации, самообслуживания, а также «предметно-практическая деятельность», а конкретнее, развитие графических навыков [3, с. 15].

Существуют дидактические материалы, направленные на формирование графических умений, в том числе и у детей с ОВЗ 5-7 лет. Это – штриховки, обведение контуров различной конфигурации; написание письменных букв; рисование силуэтов по клеточкам и т.д. Отметим, что не всегда эта работа носит системный характер, ориентирована только на графическую деятельность детей.

Овладение графическими умениями (модуль по изобразительной деятельности) имеет большее значение для последующего обучения. Особенность – вопрос помощи педагога (воспитателя) через комментирование рисования. Чтобы особым детям легче было сформировать графические навыки, можно использовать графиче-

ческие игры, например: «У меня домик, в нём гномики живут». – «А у меня тоже домик. С трубой». – А у меня красный гномик собирает грибы, а желтый гномик учит буквы» [1, с. 177].

Содержание графических игр разнообразно: штриховка, обведение линий, воспроизведение графических узоров по клеточкам и без опоры на них, самостоятельное создание разных вариантов композиций по опорным знакам (точкам, палочкам) и без них.

При проведении графических игр можно применять различные материалы: фломастеры, они оставляют четкий, яркий след и не вызывают напряжения руки ребенка при проведении линий разной конфигурации. Цветные карандаши позволяют выполнять изображения в цвете. Сочетание в изображении цветных карандашей и фломастеров формирует у детей опыт работы с различными материалами с учетом их изобразительных особенностей, закрепляет навыки регуляции силы нажима. При выполнении более сложных графических игр уместно использовать простой карандаш повышенной мягкости. Карандаши должны быть хорошо заточены, иметь достаточную длину. Дети также с удовольствием готовят карандаши для рисования, точат их. Один карандаш ребёнок точит для себя, другой – рядом сидящего. Такая совместная деятельность особенно помогает детям с нарушением общения. Переживание совместного творчества, полноты эмоционального общения, понимания может вызвать ряд изменений в поведении ребёнка.

Особенности содержания и методики

В графических играх дети закрепляют умение держать карандаш (или фломастер) свободно, легко производить им движения в различных направлениях. В начале занятия педагог показывает, с чего хочет начать, что необходимо приготовить для игры-занятия. Для формирования навыков равномерного движения руки под контролем зрения используется штриховка. Дети усваивают правила штриховки: не выходить за контур, наносить линии в одном направлении. Упражняются дети и в рисовании изображений, в которых сочетаются горизонтальные, вертикальные, наклонные, волнистые линии, замкнутые формы.

Ещё пример, графическая игра, «Любимые игрушки» – помогает детям овладеть глазомерной функцией (устанавливать равные, половинные соотношения и т. п.). Дети учатся дифференцировать силу нажима на карандаш или фломастер, совершенствуют навыки проведения линий неотрывным способом. Постепенно, можно использовать линии более сложной конфигурации.

С усложнением графических игр дети закрепляют приемы расположения графических элементов на плоскости, упражняются в правильном определении направления линий и движений руки, четкой передаче конфигурации элементов узора.

При проведении занятий необходимо следить за освещенностью рабочего места, осанкой ребенка, его умением правильно держать карандаш, не переворачивать тетрадь при выполнении графических игр. Во время графической деятельности детей можно делать паузы, используя упражнения для пальцев, рук, спины, глаз (произвольное сжимание и разжимание пальцев; элементы психогимнастики и пальчиковой гимнастики; переключение близкого и дистантного зрения), не забывая о комментировании при выполнении задания и показе карточек для дальнейшей работы.

Изобразительная деятельность может успешно осуществляться лишь тогда, когда дети постепенно овладевают различными способами рисования [2, с. 31]. В

процессе занятия лист бумаги должен лежать не у самого края стола, а повыше, так как близкое расположение листа к краю стола ведет к тому, что рука только кистью лежит на столе, а локоть висит внизу, при таком положении рука движется неуверенно, линия получается дрожащей, часто искривляется. В первую очередь ребёнок должен понять, что лист – это определённое ограниченное пространство, имеющее свой верх и низ, середину и стороны. На бумаге можно отразить реальные пространственные отношения с предметами.

Дидактический сценарий занятия «Любимые игрушки»

Цели занятия – штриховать полукруги в соответствии с образцом. Тренировать руку ребенка в проведении параллельных линий. Содействовать созданию образов из геометрических фигур. Применение альтернативной коммуникации.

Материалы. Листы графических заданий; графические материалы (фломастеры, карандаши). Детям предлагается обвести игрушки по контурным линиям; заштриховать. Общение с детьми с помощью карточек, рисунков.

В конце занятия необходимо провести анализ работ. Сделать небольшую выставку, отметить умение ребят. Взрослый поощряет желание детей найти как можно больше различий в штриховке предметов, по возможности предлагает назвать расположение найденных деталей в общей композиции. Общение с детьми с помощью жестов, комментирования, карточек.

Результатом работы в ГКУ ЦССВ «Кунцевский» 21-23 ноября 2018 г. является участие в работе Всероссийского семинара-практикума «Современные тенденции ухода и сопровождения детей с ОВЗ, и их близких взрослых», в котором наши специалисты представили лучший опыт модернизации ДДИ специалистами Москвы, Ленинградской и Новосибирской областей. Были представлены три блока, содержание которых в течение двух дней было представлено на секционных сообщениях, мини-тренингах, мастер-классах. Один из блоков – обучения и супервизия персонала для работы учебных модулей по музыкальному воспитанию, изобразительной деятельности для детей с ОВЗ и альтернативная коммуникация.

На основании вышесказанного, можно утверждать, что проведение занятий по различным направлениям (модулей), способствует развитию предпосылок учебной деятельности у особых детей младшего школьного возраста. В процессе работы ребёнок приобретает или закрепляет знания о свойствах предметов, расширяются представления об окружающем мире. В результате улучшается качество жизни детей с ОВЗ, появляются новые формы работы.

Список литературы

1. Винеvская А.В. Вопросы теории и практики внедрения. Ростов н/Д., 2014.
2. Комарова Т.С. Детское художественное творчество. Методическое пособие для воспитателей и педагогов. – 2-е издание, испр. и доп. – М.: Мозаика – Синтез, 2008. – 160 с.: цв.вкл.
3. Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр. М., 2018.

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Тесленко Т.И., Рустамова Н.Ю., Гусева А.Ю.
воспитатели, МАДОУ «Детский сад №47», Россия, г. Стерлитамак

Янбухтина Р.Ф.
учитель-логопед, МАДОУ «Детский сад №47», Россия, г. Стерлитамак

В статье раскрывается понятие «речевое дыхание», которое является основой звучащей речи, так как оно обеспечивает нормальное голосо- и звукообразование. Одним из эффективных способов развития речевого дыхания является игра, и игровые упражнения.

Ключевые слова: речевое дыхание, физиологическое дыхание, речь, дыхательные упражнения.

Правильное речевое дыхание является основой звучащей речи. Оно обеспечивает нормальное голосо- и звукообразование, сохраняет плавность и музыкальность речи. При правильном речевом дыхании малыш сможет верно произносить звуки, говорить громко, четко, выразительно, плавно и соблюдать необходимые паузы.

Правильное физиологическое дыхание не предполагает, правильное речевое дыхание. Это связано с тем, что дыхательный аппарат выполняет не только основную физиологическую функцию – осуществление газообмена, но и участвует в образовании звука и голоса. Именно благодаря правильному речевому дыханию мы изменяем громкость речи, делаем ее плавной и выразительной. Речевое дыхание – это возможность человека выполнять короткий глубокий вдох и рационально распределять воздух при выдохе с одновременным произнесением различных звуко-сочетаний.

Речевое дыхание происходит произвольно (человек сам себя контролирует), не речевое же выполняется автоматически. При говорении человек контролирует вдох и выдох, изменяя его и обеспечивая плавность, длительность и легкость произнесения. Как показывает наш опыт, маленькие дети в процессе говорения зачастую начинают говорить на входе или на остаточном выходе. Встречаются случаи, когда дети набирают воздух перед произнесением каждого слова. Несомненно, это отрицательно влияет на овладение правильным произношением и построением плавного и слитного речевого высказывания. Если ребенок плохо говорит, то начинать работу по развитию речи следует, прежде всего, с развития дыхания.

Правильное дыхание поможет ребенку научиться говорить спокойно, плавно, не торопясь. Некоторые упражнения для развития дыхания помогают также научить ребенка правильно произносить те или иные звуки. Если ребенок во время речи надувает щеки, то и речь его невнятна именно по этой причине. И прежде, чем начинать постановку звуков, необходимо научить ребенка правильной выработке воздушной струи.

Дыхательные упражнения также улучшают осанку, стимулируют движения диафрагмы, улучшают кровообращение, гармонизируют деятельность дыхательной, нервной и сердечно-сосудистых систем. Дыхание – это акт рефлекторный и совершается без вмешательства человеческого сознания. Но с другой стороны, дыхание – процесс управляемый, когда оно непосредственно связано с произнесением речи.

Такое дыхание называется речевым (фонационным, или звуковым) дыханием, и оно требует специальной подготовки.

Развитие дыхания – один из первых и очень важных этапов коррекционного воздействия на детей – логопатов независимо от вида их речевого дефекта.

Интерес для современных ученых представляет изучение возможности применения дыхательных упражнений для оздоровления больных и ослабленных детей, а также благотворное влияние этих упражнений на организм здорового ребенка. Дыхательный цикл состоит из трёх фаз: вдоха, выдоха и паузы. При физиологическом дыхании вдох и выдох совершаются только через нос. В процессе речи и пения выдох происходит в основном через рот, при этом вдох осуществляется одновременно через нос и через рот. При физиологическом дыхании, как считают В. Г. Ермолаев, Н. Ф. Лебедева, В. П. Морозов, соотношение продолжительности вдоха и выдоха колеблется в пределах от 1:1 до 1:2; во время пения или разговора продолжительность фазы выдоха может быть длиннее фазы, вдоха в 12, 20 и даже 30 раз. О. В. Правдина указывает на такое же соотношение вдоха и выдоха – 1:20, 1:30, но считает, что вдох будет происходить главным образом через рот (путь вдыхаемого воздуха через рот короче и шире, чем через нос, поэтому происходит быстрее и незаметнее). От речевого дыхания зависит плавность звучания речи. При этом оно часто зависит не от количества воздуха, взятого в момент вдоха, а от умения рационально расходовать его в процессе говорения. Чтобы сохранить его плавность, легкость и длительность, необходимо не только рационально расходовать воздух в процессе высказывания, но и своевременно добирать его. Важный момент в овладении правильным речевым дыханием — это вопрос о том, каким типом дыхания пользуется человек во время речевого высказывания. Физиологи различают и выделяют три основных типа дыхания: грудное, брюшной и смешанный. Установлено, что наиболее правильным, удобным для речи является реберно-диафрагмальное дыхание, при котором легкие вентилируются равномерно во всех частях. В настоящее время большинство исследователей отдают предпочтение этому типу дыхания, так как расценивают его как наиболее выгодный для организма. При таком дыхании во время вдоха плечи не приподнимаются, брюшной пресс несколько выдвигается вперед, ребра раздвигаются, воздух заполняет все лёгкие. Во время выдоха воздух выходит из лёгких, рёбра сближаются, брюшной пресс опадает.

Несовершенства речевого дыхания у дошкольников:

1. Очень слабый вдох и выдох, что ведет к тихой, едва слышимой речи. Это часто наблюдается у физически слабых, малоподвижных, стеснительных детей.

2. Неэкономное и неравномерное распределение выдыхаемого воздуха. В результате этого дошкольник иногда выдыхает весь запас воздуха на первом слоге и затем договаривает фразу или слово шепотом. Нередко из-за этого он не договаривает, "проглатывает" конец слова или фразы.

3. Неумелое распределение дыхания по словам. Ребенок вдыхает в середине слова (мы с куклой пой -(вдох) – идем гулять).

4. Торопливое произнесение фраз, без перерыва и на вдохе, с "захлебыванием".

5. Неравномерный толчкообразный выдох: речь звучит то громко, то тихо.

6. Слабый выдох или неправильно направленная выдыхаемая воздушная струя в свою очередь приводит к искажению звуков.

Выполнение дыхательных упражнений в игровой форме вызывает у ребенка положительный эмоциональный настрой, снимает напряжение и способствует формированию практических умений. Ребенок, занимаясь дыхательной гимнастикой, попадет в особый микромир сказок, песен, игр, стихов.

Вспомогательным средством, необходимым для создания позитивного эмоционального настроения, атмосферы творчества и фантазии является музыка. Помощь в подборе музыкального репертуара для сопровождения дыхательных игр и упражнений может оказать музыкальный руководитель.

Пение – форма дыхательной гимнастики, развивает голосовой аппарат, укрепляет голосовые связки, улучшает речь. Систематическое применение пения оказывает выраженную положительную динамику показателей функции внешнего дыхания. Наблюдается увеличение жизненной емкости легких, резервных объемов вдоха и выдоха, одновременное уменьшение частоты и минутного объема дыхания, а также снижение дыхательных энергозатрат.

Ребенок, освоивший правильное дыхание, нуждается в постоянном контроле и наблюдении за правильностью его дыхания. Отсюда необходимость постоянного повторения дыхательных упражнений для закрепления навыков правильного физиологического и речевого дыхания. Вся работа по формированию физиологического и речевого дыхания, которая проводится в дошкольном образовательном учреждении, требует участия следующих специалистов: логопеда, воспитателя, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, психолога, медицинских работников. В практике коррекционного обучения и воспитания детей дошкольного возраста широкое применение имеют дыхательные игры и упражнения, направленные на формирование правильного физиологического и речевого дыхания. Специальные игры и упражнения описаны в пособиях: Г.А.Волковой, В.И.Селиверстова, Е.Н.Краузе, И.А.Поваровой, Р.И.Лалаевой, С.Е.Большаковой, Н.Г.Комратовой и др.

Регулярные упражнения по развитию речевого дыхания, проводимые дефектологом на занятиях и воспитателями в группе, обеспечат нормальное звукопроизношение, создадут условия для поддержания громкости речи, чёткого соблюдения пауз, сохранения плавности речи и интонационной выразительности. Кроме того, они укрепят здоровье ребёнка, повысят его умственные способности, и правильно сформировать дыхание ребенка.

Список литературы

1. Федюкович Н.И. Анатомия и физиология человека: Учебное пособие. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 416 с.
2. Ткаченко Б.И. Нормальная физиология человека. – 2-е изд. – М.: Медицина, 2005. – 928 с.
3. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой. 5-е изд. М.: Владос, 2008. – 703 с.
4. Вербова Н.П., Головина О.М., Урнова В.В. Искусство речи. М., 1977.

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ГЕНОФОНДА КУРСКОЙ ОБЛАСТИ КАК СПОСОБ АПРОБАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ-ГЕНЕТИКОВ

Трубникова Е.В.

заведующая НИЛ «Генетика», д-р биол. наук,
Курский государственный университет, Россия, г. Курск

Радионова М.А.

канд. биол. наук, научный сотрудник НИЛ «Генетика»,
Курский государственный университет;
преподаватель кафедры профессиональных дисциплин,
Курская государственная сельскохозяйственная академия,
Россия, г. Курск

Логинов С.П.

проректор по научно-исследовательской работе и международным связям,
канд. ист. наук, Курский государственный университет, Россия, г. Курск

В статье представлены результаты проекта по повышению профессиональных компетенций в рамках реализации гранта «Анализ состояния генофонда Курской области как способ апробации профессиональных компетенций исследователей-генетиков», который является победителем Всероссийского конкурса молодежных проектов среди образовательных организаций высшего образования в 2018 году.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, молодые ученые, генофонд Курской области, Росмолодежь.

В настоящее время в стране происходит социально-экономические преобразования в различных сферах жизни человека, так как она вступает на инновационный путь развития, это все ведет к увеличению объема информации и к расширению управленческих функций в профессиональной деятельности. Поэтому у общества изменились требования к системе высшего профессионального образования в вопросах подготовки будущих специалистов.

Научно-технический прогресс быстро внедряется во все сферы жизни общества и требует от молодого специалиста не только широкого теоретического кругозора, но и творческого подхода к решению различного рода задач. Научно-исследовательская деятельность студентов позволяет наиболее полно проявить индивидуальность, творческие способности, готовность к самореализации личности, апробировать их в аспирантуре в качестве молодых специалистов [1, с. 5].

Работа, выполненная в рамках проекта «Анализ состояния генофонда Курской области как способ апробации профессиональных компетенций исследователей-генетиков» по Соглашению о предоставлении из федерального бюджета гранта в форме субсидии юридическим лицам – победителям Всероссийского конкурса молодежных проектов среди образовательных организаций высшего образования в 2018 году – является прекрасным примером для реализации потенциала молодых ученых и апробации их возможностей.

Наш проект направлен на развитие стимулирования инновационной активности молодежи, в том числе научно-технического творчества студентов и аспирантов, а также на привлечение талантливых педагогов для работы в объединениях

научно-технической направленности и совершенствованию формирования профессиональных компетенций.

Цель работы – апробировать профессиональные компетенции молодых исследователей-генетиков и популяризовать фундаментальные знания в области генетики.

Для реализации поставленной цели нами была определена основная **задача** – отработать профессиональные компетенции у молодых ученых в рамках рабочей группы по цитогенетике.

Для этого нами была проведена следующая работа:

- среди членов студенческого научного общества по генетике и биологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Курский государственный университет» была выбрана инициативная группа, в которую вошли молодые ученые, аспиранты, студенты для развития кадрового потенциала в сфере науки, образования, технологий и инноваций;

- использованы услуги привлеченных специалистов для обучения цитогенетическому анализу и инновационной активности бизнеса, ускорение появления новых инновационных компаний;

- проведено обучение методам молекулярного генотипирования в г. Москва в центре коллективного пользования «Генетический полиморфизм» при ФГБУН «Институт общей генетики им. Н.И. Вавилова РАН» для формирования сбалансированного и устойчиво развивающегося сектора исследований и разработок (рис. 1);



Рис. 1. Обучение методам молекулярного генотипирования в ФГБУН «Институт общей генетики им. Н.И. Вавилова РАН»

- молодые ученые участвовали в международных научных конференциях для обеспечения открытости национальной инновационной системы и экономики, а также интеграции России в мировые процессы создания и использования нововведений.

Проект был разбит на 3 этапа:

1 этап – сбор материала;

2 этап – подсчет уровня спонтанного мутагенеза;

3 этап – комплексный анализ полученных данных.

По первому этапу было сделано:

1. Разработана оригинальная анкета для сбора анамнеза.
2. Выбраны 9 населенных пунктов для проведения экспедиционного исследования: г. Курск (контроль), Октябрьский район (контроль), г. Железногорск, Железногорский район, Фатежский район, Золотухинский район, Поныровский район, Дмитриевский и Хомутовский районы (рис. 2).



Рис. 2. Поездка в Хомутовский район для забора биологического материала

3. Произведен забор биоматериала с сопутствующим заполнением анкет.
4. Получен цитогенетический материал.
5. Собран материал для анализа эпидемиологической ситуации в рассматриваемых районах Курской области.
6. Определен генотип по генам устойчивости к ксенобиотикам с помощью ПЦР.

По второму этапу:

1. Получен цитогенетический анализ препаратов хромосом, полученных из лимфоцитов периферической крови (по каждому индивиду было проанализировано по 100 метафазных пластинок с достаточным количеством хромосом. Без наложений и с хорошей спирализацией. По каждому индивиду составлен протокол анализа с указанием соответствующих результатов) (рис. 3).

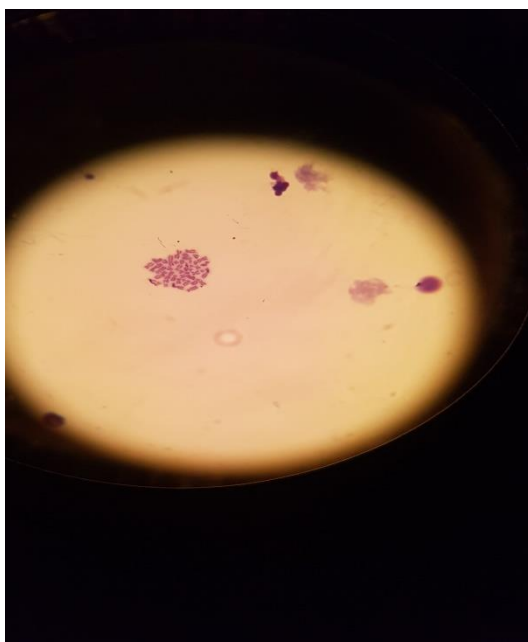


Рис. 3. Метафазная пластинка

2. Сформирована электронная база данных для последующего статистического анализа (в Microsoft Excel).

По третьему этапу:

1. Сделана статистическая обработка полученных данных.

2. Проанализированы новые данные по показателям уровня спонтанного мутагенеза с результатами прошлых лет по Курской области.

3. Проведен статистический анализ возможных взаимосвязей между уровнем мутагенеза и состоянием здоровья жителей соответствующих районов области.

В результате проделанной работы были сформированы следующие компетенции, такие как:

– способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому;

– способность к критическому мышлению;

– способность и готовность к разумному риску, креативность и предприимчивость, умение работать самостоятельно, готовность к работе в команде и в высококонкурентной среде.

Таким образом, из всего выше изложенного, можно сделать вывод, что система образования на всех этапах, в части содержания и в части методов и технологий обучения должна быть ориентирована на формирование и развитие навыков и компетенций, необходимых для инновационной деятельности.

Список литературы

1. Аноп М.Ф., Петрук Г.В. Пути привлечения молодежи в научное исследование / М.Ф. Аноп, Г.В. Петрук // VI Международная студенческая научная конференция Студенческий научный форум. – 2014. – С.5-6.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Узелкова Э.С.

студентка, Башкирский государственный педагогический
университет имени М. Акмуллы, Россия, г. Уфа

Статья посвящена проблемам формирования речи детей с нарушением интеллекта, особенностям их фонематического развития, трудностям звукового анализа слов, типичным ошибкам дифференциации фонем и фонетико-фонематическим нарушениям, а также влиянию, оказываемом этими нарушениями на процесс овладения умственно отсталыми детьми письменной речью.

Ключевые слова: умственно отсталые дети, нарушение звукопроизношения, фонематическое восприятие.

Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что в настоящее время в теории и практике начальной педагогики регулярно поднимается вопрос о создании психолого-педагогических условий для коррекции нарушений звукопроизношения у младших школьников с умственной отсталостью, так как нарушения звукопроизношения у младших школьников с умственной отсталостью влекут за собой целый перечень смежных проблем: недоразвитие умения строить высказывание, недоразвитие письменной и устной монологической и диалогической речи и т.д. Поэтому крайне важно при первых признаках нарушения звукопроизношения у

младших школьников с подобными отклонениями приступать к коррекционной логопедической и методической работе.

Значимость данного вопроса подтверждается исследованиями специалистов (Л.А. Данилова, Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова, М.С. Певзнер и др.) и практикой логопедии, доказывая, что у преобладающего большинства детей с умственной отсталостью присутствуют различные нарушения речи, среди них наиболее частотными являются нарушения звукопроизношения, которые затрудняют общение и обучение таких детей.

Но если вопросы нарушения речи детей в целом достаточно широко представлены в специальной литературе, то особенности речевых расстройств, в частности, нарушения звукопроизношения у детей, имеющих умственную отсталость, в отечественной литературе освещены недостаточно, что и определило актуальность выбранной темы.

Нарушения речи у умственно отсталых детей исследовались Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, Д.И. Орловой, М.А. Савченко, Е.Ф. Соботович, М.Е. Хватцевым, Е.М. Гопиченко, Р.И. Лалаевой, К.К. Карлепом и др. По данным их исследований, в начальных классах вспомогательной школы выраженные дефекты наблюдаются у 40-60% детей.

В начальных классах вспомогательной школы, по данным М.Е. Хватцева [5] и Г.А. Каше [1], число детей с дефектами речи значительно выше, что указывает косвенно на важность своевременной коррекционной работы с такими детьми.

Доктор педагогических наук, профессор Р.И. Лалаева обращает внимание на то, что у детей с умственной отсталостью нарушения речевого развития часто сочетаются с особенностями мыслительной деятельности [2, с. 87]. Такие особенности мышления в сочетании с нарушениями речевого развития приводят к существенным трудностям школьного обучения, к возникновению дисграфии, дислексии, дискалькулии.

Особенности речевого развития детей с умственной отсталостью тесно связаны с развитием, осознанием и уточнением представлений ребенка об окружающем мире и определяется во многом уровнем его познавательной деятельности. У детей с умственной отсталостью отмечается разная степени выраженности недоразвитие лексической стороны речи.

По данным Е. В. Мальцевой, грубое недоразвитие лексики у 9% младших школьников имеет место, что составляет 23% от количества детей с умственной отсталостью, которые имеют дефекты речи [3, с. 40].

Основными характерными чертами словарного запаса детей с умственной отсталостью являются неточность и бедность, что подтверждают исследования С.Г. Шевченко [4] и Е.В. Мальцевой [3].

Особенности речи детей с умственной отсталостью отражают своеобразие познавательной деятельности этих детей, трудности осознания явлений, свойств и закономерностей окружающей действительности, ограниченность их представлений об окружающем мире.

В словаре детей с умственной отсталостью в связи с ограниченностью представлений и знаний об окружающем мире отсутствуют часто многие обозначения хорошо известных детям предметов, явлений, качеств и действий.

Так, по данным Е.В. Мальцевой, только половина детей с умственной отсталостью может назвать правильно, что на предъявленных картинках изображено [3, с. 35].

В словаре детей с умственной отсталостью преобладают существительные и глаголы. Усвоение же прилагательных связано с определенными трудностями. В речи детей с УО используются только прилагательные, которые обозначают непосредственно воспринимаемые свойства предметов. У детей с умственной отсталостью затруднения возникают даже при определении цвета, а также – формы предмета.

У детей с умственной отсталостью процесс овладения словами обобщающего характера связан тесно с формированием способности к анализу и синтезу, к обобщению на основе выделения существенных признаков предметов. Уровень овладения обобщающими понятиями у детей с УО характеризует процесс формирования семантических полей и лексической системности.

Большинство детей с умственной отсталостью, кроме значимых характерных признаков предмета, воспринимают только несущественные детали и различные сведения, не являющиеся опознавательными для предмета.

В исследованиях ученых выявляется и неумение детей с умственной отсталостью выделять части предметов, их величину, цвет, форму, пространственные отношения. В речи этих детей употребляются редко слова, которые обозначают пространственные соотношения. Вместо них дети используют наречия типа: «там», «сюда», «здесь», «оттуда».

Определенные трудности выявляются и в назывании цвета предметов. Дети с умственной отсталостью называют правильно только основные цвета (желтый, красный, синий). Название же таких цветов, как: «фиолетовый», «оранжевый», «коричневый», вызывают затруднения. У детей с умственной отсталостью как в импрессивной, так и в экспрессивной речи отсутствуют названия таких оттенков, как: «сиреневый», «шоколадный», «малиновый», «небесный», «лимонный», «васильковый».

Особенности речевого развития детей с умственной отсталостью проявляются и недостаточностью сформированности синонимических и антонимических средств языка.

По данным Е.В. Мальцевой, дети с умственной отсталостью в большей мере затрудняются в подборе синонимов, чем антонимов [3, с. 39].

Мы провели исследование на выявление особенностей звукопроизношения у младших школьников с умственной отсталостью. Целью исследования было изучение особенностей звукопроизношения у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью и системным нарушением речи. Исследование проводилось в группе детей младшего школьного возраста (3-4 класс) на базе коррекционной школы для обучающихся с ОВЗ.

Задачи исследования:

1. Изучить речевые карты детей из экспериментальной группы.
2. Выявить нарушения звукопроизношения у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью и системным нарушением речи.
3. Провести констатирующий эксперимент, состоящий из пяти этапов.
4. Выявить особенности звукопроизношения у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью и системным нарушением речи.

Констатирующий этап состоял из двух этапов:

- на первом этапе мы изучили логопедическую документацию;
- на втором этапе было проведено логопедическое обследование детей экспериментальной группы, которое включало в себя следующие промежуточные этапы:

- обследование артикуляционного аппарата;
- обследование подвижности органов артикуляционного аппарата;
- обследование состояния произношения;
- обследование слоговой структуры;
- обследование фонематического восприятия.

На первом этапе была изучена логопедическая документация, а на втором этапе было проведено логопедическое обследование детей экспериментальной группы, которое включало изучение у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью и системным нарушением речи строения и подвижности органов артикуляционного аппарата, особенностей произношения отдельных звуков, слоговую структуру и фонематическое восприятие.

Обследование проводилось по известной методике Т. А. Фотековой и Т. В. Ахутиной с учетом особенностей развития детей. Детям предлагались различные задания, с помощью которых мы смогли обследовать звукопроизношение каждого ребенка и дать качественный и количественный анализ.

Рассмотрев все аспекты звукопроизношения и сопутствующие аспекты у детей экспериментальной группы, мы можем заключить, что у всех испытуемых имеют место быть признаки нарушения речи, отягченные интеллектуальными нарушениями, хотя у всех детей артикуляционный аппарат в норме. У испытуемых преобладают проблемы с произношением следующих звуков: большая часть детей неверно произносят звук [р], также трудности для детей представляет звук [л] в твердом и мягком вариантах. Незначительные трудности вызывают у некоторых испытуемых шипящие звуки: [ш], [ж], [ч], [щ]. Но можем сделать вывод, что при методически верной работе логопеда и профессиональной деятельности педагогов и родителей возможно улучшить показатели по каждому разделу или свести к минимуму все признаки нарушения речи у ребенка даже с умственной отсталостью.

Итак, рассмотрев все аспекты звукопроизношения и сопутствующие аспекты у детей экспериментальной группы, мы можем заключить, что у всех испытуемых имеют место быть признаки нарушения речи, отягченные интеллектуальными нарушениями, хотя у всех детей артикуляционный аппарат в норме. Это значит, что при методически верной работе логопеда и профессиональной деятельности педагогов и родителей возможно улучшить показатели по каждому разделу или свести к минимуму все признаки нарушения речи у ребенка даже с умственной отсталостью.

Список литературы

1. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи [Текст]: Пособие для логопеда / Г.А. Каше. – М.: Просвещение, 1985. – 207 с.
2. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р. И.Лалаева. – СПб.: Союз, 1999. – 280 с.
3. Мальцева, Е. В. Особенности нарушения речи у детей с ЗПР[Текст] / Е.В. Мальцева // Дефектология. – №6. – 1990. – С. 33-42.
4. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 [Текст] / Под общей ред. С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 96 с.
5. Хватцев, М.Е. Логопедия. Книга 1[Текст] / М.Е. Хватцев. – М.: Владос, 2009. – 272 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ

Чумаченко Е.Ю.

учитель-логопед высшей категории, МБДОУ д/с №15, Россия, г. Белгород

Старченко Т.С.

воспитатель высшей категории, МБДОУ д/с №15, Россия, г. Белгород

Ломоносова З.В.

воспитатель высшей категории, МБДОУ д/с №15, Россия, г. Белгород

В статье рассматривается значимость использования информационно-коммуникационных технологий в работе с родителями дошкольников и детьми как значимого информационного ресурса и социализирующего фактора в современном обществе.

Ключевые слова: технология, информационно-коммуникационная технология, родитель.

Взаимодействие детского сада и семьи – необходимое условие полноценного развития детей дошкольного возраста, так как наилучшие результаты отмечаются там, где педагоги и родители действуют согласованно. Особую актуальность в современных условиях имеет педагогическое просвещение родителей дошкольников.

Использование данных технологий направлено, прежде всего, на улучшение качества образовательного процесса, которое в свою очередь зависит от тесного взаимодействия родителей (законных представителей) и образовательного учреждения. В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) сформулированы требования по взаимодействию Организации с родителями. В рамках данного взаимодействия образовательная организация должна:

- информировать родителей (законных представителей) и общественность относительно целей образования, общих для всего образовательного пространства РФ, а также о Программе, и не только семье, но и всем заинтересованным лицам, вовлеченным в образовательную деятельность;

- обеспечить вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи;

- создавать условия для взрослых по поиску, использованию материалов, обеспечивающих реализацию Программы, в том числе в информационной среде, а также для обсуждения с родителями (законными представителями) детей вопросов, связанных с реализацией Программы [3, с. 45].

При этом педагог должен:

- владеть ИКТ-компетенциями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми;

- выстраивать партнерское взаимодействие с родителями (законными представителями) для решения образовательных задач, использовать методы и средства для их психолого-педагогического просвещения.

Сегодня применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе – это одно из приоритетных и современных направле-

ний модернизации образования, позволяющее не только повысить качество обучения, но и достичь нового уровня отношений между участниками учебного процесса на всех этапах педагогической деятельности. Средства информационно-коммуникативных технологий помогают педагогу разнообразить формы поддержки образовательного процесса, повысить качество работы с родителями воспитанников, а также популяризировать деятельность воспитателя группы и детского сада в целом.

Преимущества использования ИКТ во взаимодействии с родителями:

- минимизация времени доступа к информации субъектов коммуникации;
- возможность продемонстрировать любые документы, фотоматериалы;
- обеспечение индивидуального подхода к субъекту коммуникации;
- оптимальное сочетание индивидуальной работы с групповой;
- рост объема информации;
- обеспечивает диалог субъектов коммуникации (электронная почта);
- оперативное получение информации;
- расширение информационных потоков;
- создание электронных газет, журналов [2, с. 8].

Необходимо выделить следующие задачи работы по использованию ИКТ:

- интегрировать информационно-коммуникативные технологии в процесс взаимодействия детского сада и семьи;
- формировать у педагогов и родителей потребность в использовании информационно-коммуникативных технологий, с целью оптимизации взаимодействия;
- создать условия для использования информационно – коммуникативных технологий для взаимодействия детского сада с семьей;
- реализация механизма и форм публичной отчетности;
- повысить заинтересованность родителей во взаимодействии с дошкольным образовательным учреждением.

Существуют разнообразные формы и виды работ с семьей [6, с. 24].

1. Информационные стенды, папки-передвижки

Красочно оформленные, с яркими картинками они привлекают и внимание родителей, иллюстрируют и усиливают устную речь. Обновление материала информационного стенда происходит в зависимости от рубрик: еженедельно или раз в месяц.

2. Родительские собрания

Использование ИКТ на родительских собраниях сокращает время подготовки к ним и проведения, помогает расположить родителей к непринуждённому общению.

Родители на групповых собраниях с удовольствием знакомятся с докладами в виде презентаций с фото и видео. В данном случае используется мультимедийная техника. Для родителей появляется дополнительная возможность в наглядной, доступной и запоминающейся, интересной форме познакомиться с теоретическими аспектами и жизнью своих детей в ДОУ.

3. Сайт детского сада

Современные родители мало стали обращать внимание на информационные папки-передвижки в группах, редко замечают объявления. Несмотря на свою занятость, у их найдется время заглянуть на официальный сайт детского сада в поисках новостей и фотоотчетов с мероприятий.

Наличие официального сайта в дошкольном образовательном учреждении в сети Интернет предоставляет родителям возможность оперативного получения информации о жизни ДООУ, группы, проводимых мероприятиях, новостях, полезных советах.

Во многих случаях оперативность в информировании родителей и педагогов оказывает решающее влияние на повышение эффективности обучения и воспитания дошкольников.

Таким образом, успешность педагогического взаимодействия дошкольного учреждения и семьи сегодня во многом зависит от того, насколько педагог использует в своей работе новые информационно-коммуникационные технологии, имеющие огромный потенциал, призванный заинтересовать родителей и создать условия для их активного участия в образовательно-воспитательном процессе современного образовательного учреждения, что отражается на качестве образования воспитанников ДООУ.

Таким образом, можно сказать, что компьютер является эффективным техническим средством, а применение ИКТ способны повысить эффективность взаимодействия педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения и родителей при обучении и воспитании дошкольников.

Список литературы

- 1.. Апатова Н. Информационные технологии в школьном образовании. – М., 1994.
2. Безруких М.М., Парамонова Л.А., Слободчиков В.И. и др. Предшкольное обучение: «плюсы» и «минусы» // Начальное образование. – 2006. – №3. – С. 9-11.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2003.
4. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе: учебно-методическое пособие / Авторы-составители: Д.П. Тевс, В. Н. Подковырова, Е. И. Апольских, М. В. Афонина. – Барнаул: БГПУ, 2006.
5. Кораблёв А. А. Информационно-телекоммуникационные технологии в образовательном процессе // Школа. – 2006. – №2. – С. 37-39.
6. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 204 с.
7. Шаехова Р.К. Предшкольное образование: актуальность, проблемы, стратегия развития /Р.К.Шаехова // Начальная школа плюс до и после. – 2006.

ЧТЕНИЕ КАК ОСНОВНОЙ ЭЛЕМЕНТ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Шарая В.В.

профессор кафедры иностранных языков, кандидат педагогических наук,
профессор, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации,
Санкт-Петербургский университет МВД России, Россия, г. Санкт-Петербург

Автор проанализировал проблему формирования иноязычной коммуникативной компетенции при подготовке научно-педагогических кадров в соответствии с новыми ФГОС ВО. Чтение рассматривается как важный элемент реализации конечной цели курса овладения иностранным языком. Более того, автор полагает, что приобщение к научно-исследовательской деятельности невозможно без обучения различным видам чтения.

Ключевые слова: ФГОС ВО, формирование, иноязычная коммуникативная компетенция, чтение, научно-исследовательская деятельность, обучение.

В соответствии с новыми федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО), курс иностранного языка при подготовке кадров высшей квалификации в вузе МВД нацелен на формирование компетенции УК-4. Данная компетенция сформулирована как готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках.

В перечень компонентов компетенции УК-4 включено такое умение как понимать/интерпретировать устные и письменные специальные профессионально-ориентированные аутентичные тексты. В вариативном модуле программ по всем направлениям подготовки кадров высшей квалификации, который обозначен как профессионально-ориентированный перевод в профессиональной сфере с учетом отраслевой специализации, особое внимание уделяется чтению и переводу. Говоря о переводе, мы подразумеваем перевод в научной и профессиональной деятельности специалиста.

При профессионально-ориентированном переводе речь идёт о специфике текстов по специальности, эквивалентности и адекватности перевода, о переводческих трансформациях в профессионально-ориентированном переводе. При переводе подобных текстов следует учитывать лексические, грамматические и стилистические особенности текстов научно-ориентированной профессиональной тематики, компенсацию потерь при переводе, контекстуальные замены, многозначность терминов, словарное и контекстное значение слова.

Представление обучающихся об особенностях построения и восприятия профессионально-ориентированного текста формирует применение таких общих компетенций, как способность к логическому мышлению, систематизации, анализу, обобщению, критическому осмыслению информации, способность к деловому общению и профессиональной коммуникации, а также постановке исследовательских задач и выбор путей их решения.

В процессе обучения иностранному языку чтение остается очень важным элементом речевого общения. Чтение, прежде всего, имеет значение в силу своих неограниченных возможностей обогащения обучающихся новыми знаниями. В процессе чтения обучающийся знакомится с новыми для него реалиями жизни и культуры страны изучаемого языка. Реализация цели обучения чтению – зрелое владение видами чтения специальной литературы – предполагает формирование и развитие дискурсивной компетенции, то есть знание правил построения высказывания, объединения высказываний в текст. Не менее важным представляется развитие другого компонента коммуникативной компетенции – стратегической компетенции.

Трудно переоценить роль чтения в плане самообразования, не говоря о том, что каждый речевой процесс (а их при общении выделяют четыре: говорение, чтение, аудирование и письмо), в свою очередь, помогает быстрому и успешному становлению другого процесса. При усвоении иностранного языка это влияние очень заметно. Опыт практической работы показывает, что интенсивное чтение иноязычной литературы способствует развитию навыков коммуникации и оказывает положительное влияние на сохранение этих навыков [3].

Полагаем, можно считать безусловно правильным мнение, что человек в совершенстве владеет иностранным языком в том случае, если, наряду с устной речью, он может читать и беспереводно понимать тексты неадаптированной литературы. В процессе обучения иностранному языку чтение как вид речевой деятельно-

сти должно занимать автономное, а не подчиненное задачам обучения устной речи место. В этом процессе речевого общения мы выделяем два основных, неразрывно взаимосвязанных отличительных признака:

- а) процесс восприятия напечатанного или написанного – технику чтения;
- б) процесс осмысления читаемого.

Под чтением, как одним из важных видов речевой деятельности, понимается извлечение информации из прочитанного источника. Хорошо подготовленный читатель обладает знанием структуры дискурса, поскольку способен узнавать сигналы, дающие представление о структуре построения данного текста. Знание структуры построения текста включает знания о стратегиях чтения и их использовании для решения задач чтения. Стратегии чтения определяются как «преднамеренные осознанные процедуры в поиске и приобретении новых знаний для лучшего понимания текста» [6, с. 433].

Известный своими исследованиями в области обучения студентов чтению на иностранном языке профессор Техасского университета К.Мохтари (K.Mokhtari) выделяет три категории стратегий чтения текстов: глобальные стратегии, стратегии для решения проблем понимания и поддерживающие стратегии [5, с. 4]. К первой категории относятся спланированные техники для управления чтением: постановка цели чтения, просмотр содержания с целью понять содержание текста, прежде чем приступить к подробному изучающему чтению, использование фоновых знаний. При проблемах с пониманием используются стратегии для решения проблем понимания, такие как изменение скорости чтения, предположение о значении слов и фраз, прерывание процесса чтения и обдумывание содержания текста. Поддерживающие стратегии являются основным механизмом поддержки в процессе понимания текста. Они включают использование словаря, выделение информации, перевод на родной язык и другие механизмы процесса понимания текста. Существование такой классификации стратегий чтения текстов свидетельствует о том, что чтение и, соответственно, понимание протекает на различных уровнях: от приблизительного до творческого прочтения текста, включая анализ-синтез прочитанного.

Хорошо подготовленный квалифицированный специалист быстро и умело производит умственные операции во время извлечения информации из источника. Именно характер и скорость выполнения операции обуславливают качество и скорость восприятия мыслей. Для творческой обработки специального текста характерно использование разных видов чтения. Несомненно, практика обучения осознанному использованию стратегий чтения может быть использована на занятиях по иностранному языку для формирования коммуникативной компетенции в части её составляющих дискурсивной и стратегической компетенций обучающихся.

Приобщение к научно-исследовательской деятельности невозможно без обучения различным видам чтения. Необходимость читать и обрабатывать большой объём материала является одной из основных проблем, с которой приходится сталкиваться начинающему ученому. Именно умение читать занимает особое место среди многих исследовательских умений. На занятиях по иностранному языку обучающийся учится работать с научной профессионально-ориентированной литературой, приобретает навыки критического отбора и анализа научной литературы по специальности.

В зависимости от целевой установки мы можем говорить об изучающем, поисковом, просмотрном и ознакомительном чтении. Зрелое умение читать предполагает как владение всеми видами чтения, так и лёгкость перехода от одного вида

чтения к другому. Изучающее чтение предполагает максимально полное и точное понимание всей информации профессионально-ориентированного текста и критическое её осмысление. Очень важно умение максимально точно и адекватно извлекать основную информацию, содержащуюся в тексте, а также проводить обобщение и анализ основных положений профессионально-ориентированного научного текста для последующего перевода. Подборка текстов для этого вида чтения осуществляется с учетом познавательной ценности, информативной значимости и наибольшей трудности как в содержательном, так и в языковом отношении.

Поисковое чтение ориентировано на чтение научной литературы по специальности. Цель поискового чтения – быстро найти в тексте конкретную информацию. Просмотровое чтение, как и поисковое, предполагает наличие умения определить, есть ли в данной публикации интересующая обучающегося информация и принять решение, читать ли материал дальше. При просмотровом или ознакомительном чтении основная коммуникативная задача состоит в том, чтобы в результате быстрого прочтения всего текста выяснить, какие вопросы и каким образом решаются в тексте, то есть умение проследить развитие темы и общую линию аргументации автора.

Как научить обучающихся читать текст так, чтобы они понимали то, что читают? Известно, что чтение, как активный мыслительный процесс, опирается на многие умения и включает в себя узнавание слов, использование фонетического структурного анализа, контекстуальную догадку, понимание прямого значения, истолкование переносного значения, реакцию на оценку обобществленного опыта и т.д. [3, с. 109]. Существуют все основания утверждать, что хорошее владение соответствующим языковым материалом – это одна из важнейших предпосылок успешного чтения с непосредственным пониманием текста.

Но ни знание смысла отдельных слов, ни понимание морфологических и синтаксических сигналов в предложениях не обеспечивает проникновения в истинный смысл, если у обучающегося не выработана техника чтения, т. е. знания правил и исключений, определяющих графическую систему изучаемого иностранного языка. Успешно освоив технику чтения, зная значение лексических единиц и грамматических структур, обучающийся, казалось бы, может уже свободно читать, но этого еще недостаточно: необходимо усвоить технику понимания целого текста. Ведь каждый текст характеризуется структурной оформленностью, тематическим единством, информационной завершенностью и логической взаимообусловленностью. Таким образом, надо учить обучающихся не только проникновению в сущность каждого слова и словосочетания, использованного грамматического явления, но и охвату текста целиком, пониманию его суммарной композиционной и содержательной сущности. Необходимо овладеть техникой охвата целого текста, для чего нужны серии специальных упражнений.

Следует отметить, что обучение чтению с непосредственным пониманием текста является весьма сложным процессом, поэтому успеха в этом виде речевой деятельности можно добиться только путем непрекращающихся тренировок. Другими словами, практика в чтении должна осуществляться непрерывно, начиная с первого практического занятия. При этом, выполнение упражнений по чтению должно характеризоваться доступностью учебного материала, чтобы у обучающегося, невзирая на все нарастающую сложность материала и увеличивающийся объем читаемого за один раз, кроме обобществления личного опыта, еще возникала бы и личная заинтересованность к конкретному материалу. Соответственно, говоря о

личной заинтересованности к конкретному материалу для чтения и перевода, очень важно для каждого обучающегося в адъюнктуре серьезно отнестись к подбору монографии или статей профессионально-ориентированного характера для последующей работы по подготовке к кандидатскому экзамену по иностранному языку.

Именно успешная сдача кандидатского экзамена по иностранному языку показывает, что конечная цель курса овладения иностранным языком в плане формирования и совершенствования профессионально-ориентированной переводческой компетенции (умения переводить в устной и письменной форме с иностранного языка на русский, реже с русского языка на иностранный фрагменты специальных научных текстов и документов в соответствии с нормами родного и изучаемого языка на языковом материале и в объеме, определенном программой курса,) реализована успешно.

Список литературы

1. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. – М. Высшая школа, 1981.
2. Шарапова С.И. Методика обучения студентов неязыкового вуза чтению профессиональных текстов с целью порождения различных форм вторичных высказываний: дисс. ...канд. пед. наук. Ярославль, 2007. 235 с.
3. Шарая В.В. Активизация познавательной деятельности слушателей вузов МВД России / на примере обучения иностранному языку / : дисс. ...канд. пед. наук. СПб., 1997. 140 с.
4. Francoise Grellet Developing reading skills Cambridge University Press 1981
5. Mokhtari K., Sheorey R. Measuring ESL students' awareness of reading strategies // Journal of Developmental Education, 2002. P.2-10.
6. Sheorey R., Mokhtari K. Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non- native readers // System, 2001. P. 431-449.

ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ЭФФЕКТИВНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ МЕЖДУ ВРАЧАМИ И ПАЦИЕНТАМИ

Шевцова Ю.В.

доцент кафедры иностранных языков, канд. пед. наук,
Приволжский исследовательский медицинский университет,
Россия, г. Нижний Новгород

Плотнова С.В.

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Приволжский исследовательский медицинский университет,
Россия, г. Нижний Новгород

Каждый день врач в своей практической деятельности встречается со сложными ситуациями и общается с пациентами в различных эмоциональных и психологических состояниях. В данной статье представлены типовые рекомендации по взаимодействию медиков с пациентами в различных клинических ситуациях. Проведен содержательный анализ проблемы диалогического взаимодействия в структуре отношений «врач-пациент», что раскрывает значимость ее дальнейшего исследования и подчеркивает важность обучения будущих и практикующих врачей навыкам профессионального общения.

Ключевые слова: врач, пациент, взаимодействие, коммуникативная ситуация, диалог, эмоции, поведение, профессиональное общение.

Каждый врач в своей практической деятельности ежедневно встречается со сложными коммуникативными ситуациями, потому что общается с пациентами в

разных психологических состояниях, в основном отрицательно эмоционально окрашенных. В большинстве случаев обращение пациентов к врачу является вынужденным, а не желаемым, например, после определенного принуждения со стороны членов своей семьи или друзей, или когда болезнь стала заметно влиять на качество жизни и причинять значительный физический и моральный дискомфорт. При этом многие больные продолжают колебаться или отрицать целесообразность такого обращения. Чтобы развеять сомнения человека и убедить его в том, что он правильно сделал, обратясь за медицинской помощью и занявшись своим здоровьем, врачу важно установить с ним контакт и наладить продуктивный диалог.

Анализ различных подходов к изучению диалога показал, что сложились два основных представления о нем. Первая группа исследователей (Г.М. Андреева, Е.И. Машбиц и др.) рассматривает диалог как непосредственное речевое общение двух людей, подчеркивает специфичность этой формы общения и видит ее в ряде отличительных черт, обусловленных тем, что процесс общения развивается путем взаимодействия двух субъектов. Вторая группа (М. М. Бахтин, Г.М. Кучинский и др.) считает, что взаимодействие двух субъектов еще не означает диалога. Диалог появляется только там, где есть выражение и взаимодействие двух различных смысловых позиций, причем качество данного взаимодействия играет важную роль. Исследователями определены специфические черты диалога, однако особенности их проявления в диалогах разных типов, в том числе профессионально ориентированного направления (в частности, в системе взаимоотношений «врач-пациент»), на наш взгляд, изучены недостаточно глубоко.

В современных условиях развития общества, когда идет речь о гуманизации и демократизации всех сфер общественного бытия, проблема взаимодействия и коммуникации выступает одной из определяющих в развитии эффективных технологий, инноваций в различных отраслях теоретико-прикладных знаний. Медицинская отрасль сегодня одна из наиболее востребованных относительно кардинальных изменений и реформ, требует новых технологий, **в том числе, со стороны психологического сопровождения врачебной практики.** Речь идет об интегративной медицине, которая рассматривает человека как совокупность его биопсихохфизиологической, социальной и духовной природы.

Следовательно, обращение к диалогу призвано реализовать одну из важнейших задач во врачебной практике – налаживание эффективного взаимодействия в структуре отношений «врач-пациент» [2, с. 187].

Конфликт между врачом и пациентом, который представляет собой противоречия или несогласованности между данными группами людей во время лечебного процесса, создает препятствие для достижения оптимальных результатов совместной деятельности. Когда мы говорим о европейских стандартах поведения врача при взаимодействии с пациентом, мы имеем в виду не отсутствие конфликтов вообще как необходимое требование к деятельности врача, а продуктивное решение конфликтов при их возникновении, то есть достижение общей цели – максимально возможного положительного результата лечения при любых условиях развития межличностного взаимодействия.

Различают две группы межличностного взаимодействия: межличностное взаимодействие, которое способствует совместной деятельности, (конструктивное), а также межличностное взаимодействие, которое препятствует совместной деятельности, (деструктивное), каким может быть и конфликтное взаимодействие.

В связи с этим целью нашего исследования стало изучение основных моделей межличностного взаимодействия врача и пациента во время процесса лечения и определения оптимальной модели их конструктивного взаимодействия.

В коммуникативном пространстве врача и пациента находят свое выражение намерения и цели участников взаимодействия, средства сообщения и каналы передачи информации, нормы общения, речевые ценности, общий смысл. Минимальной единицей речевого общения является высказывание, которое включает в себя отношения, во-первых, к тому, кто говорит (автор), во-вторых, к другому участнику языкового общения, в-третьих, к предмету, о котором идет речь. Между высказываниями существуют специфические отношения: вопрос-ответ, утверждение-возражение, утверждение-согласие, приказ-исполнение. Первой и определяющей особенностью высказывания как единицы речевого общения, является смена речевых субъектов. Вторая особенность – завершенность высказывания, которая позволяет ответить на него и занять в соответствии с ним определенную позицию (например, выполнить приказ и т. п.). Эта завершенность (целостность) определяется следующими факторами:

1. Предметно-смысловой исчерпаемостью высказывания (на момент диалога).
2. Языковым замыслом или языковой волей говорящего.
3. Типичными композиционно-жанровыми формами завершения (языковой жанр диалога).

Человек видит реальность такой, какой являются ее доминанты (главные направления деятельности). Он не видит других людей такими, какими они есть, а направляет на них свои взгляды, установки, то есть видит в другом самого себя. В этом переключении доминанты на другого человек проявляет себя, свою неповторимую индивидуальность.

Отсюда, развивая диалог с пациентом, врач должен отслеживать свои собственные проекции на него, мысли, ожидания, владеть рефлексивными знаниями, умениями, навыками. В противном случае, если такие умения не будут у него развиты, возникнет непонимание между врачом и пациентом, поскольку первый не будет сориентирован относительно того, как второй воспринимает его, и соответственно, канал информации, по которому будет передаваться сообщение пациенту, будет заблокирован. Речевое общение в таком случае окажется неэффективным. Для того чтобы информация была результативной (понятной и приемлемой) для пациента, врач должен знать, как достигать ее эффективности, ставя перед собой вопрос:

1. Кто передает информацию?
2. Что передается?
3. Как (с помощью какого канала)?
4. Кому?
5. Какой ожидается результат (эффект воздействия)?

Рефлексивные знания и прогностические умения врача будут способствовать налаживанию взаимодействия с пациентом от начала установления диалога, на всем его протяжении и до завершения. Таким образом, передача информации от врача к пациенту содержит следующее: интенция-смысл-кодирование-текст. Для пациента смысл полученного сообщения раскрывается одновременно с декодированием, а дальше наступает процесс интерпретации информации. Информация, которая вносится в сознание, прежде чем стать имманентной частью личности, об-

суждается в ней, независимо от того, хочет человек этого или нет. Чужое слово должно превратиться в свое-чужое (или чужое-свое).

Отсюда, переводя проблему диалогичности в плоскость взаимодействия «врач-пациент», понимаем не только ценность высокой квалификации врача (владение непосредственно медицинскими знаниями, умениями и навыками), но и важность коммуникативно значимых качеств. Умение начать разговор, выслушать пациента, квалифицированно ставить вопросы, давать профессиональный (с точки зрения психологических и медицинских требований) ответ, и, в конце концов, формулировать диагноз – это первый шаг к успешному лечению с применением различных методов и средств (фармакотерапия, хирургия и др.). Поэтому диалог в контексте врач-пациент является полифункциональным. В процессе общения врач сообщает о возможностях современного состояния развития медицины, новых медицинских технологиях, о новинках в фармакотерапии, стимулируя тем самым когнитивную активность пациента, мотивируя осознание целесообразности определенного курса лечения, профессионально обосновывая выбор того или иного метода лечения. Именно так осуществляется и психотерапевтическое воздействие на пациента: путем снижения у него эмоционального напряжения через снятие ситуации неопределенности, оказание поддержки (в качестве фасилитатора), вселение веры как в эффективность лечения, так и резервные силы самого организма [8, с. 322].

Умение вести диалог с пациентом во многом определяет мастерство врача владеть словом, в частности его семантическим, фонетическим и прагматическим компонентами. Семантическое свойство слова включает его значение и содержательную характеристику. Прагматическое свойство насыщает слово яркостью, эмоциональностью и энергичностью. Больной человек особенно чувствителен к слову, которое выступает раздражителем, вызывая как реакцию, способствующую поднятию его настроения, и, соответственно, жизненной силы, так и реакцию спада – угнетение, уныние, сомнение в своем выздоровлении. Соответственно, врач должен владеть способностью к саморегуляции собственной деятельности и умением контролировать слова как средство воздействия на психику пациента; не допускать явления **ятрогении**, как болезненной реакции на неправильно истолкованные высказывания (лишние разговоры о диагнозе, результатах анализов, употребление латинских терминов и т.п.). Фонетическое свойство слова проявляется в интонации, поскольку большое внимание пациент уделяет не только содержанию говоримого врачом (о чем говорится), но и форме (как говорится) сообщения. Интонация должна быть созвучной с текстом, выражением глаз, когерентной невербальным средствам общения.

Не менее важно уметь определять состояние пациента по внешним проявлениям – мимике, жестам, что поможет понять ситуативную роль собеседника и уметь использовать ее в процессе общения. Во время установления диагноза и лечения врач должен уметь учитывать влияние психологических факторов на возникновение ряда соматических и психических заболеваний, а также учитывать изменения психики при различных соматических расстройствах. В таком случае он сумеет лучше выслушать, посоветовать, вернуть веру в собственные силы, развить контакт, основой которого является взаимоуважение, доверие, способность к эмпатии (сопереживанию и сочувствию).

В диалоге каждое сообщение врача, как и пациента, рассчитано на его интерпретацию собеседником и возвращение в переломном, обогащенном и интер-

претирваемом виде для дальнейшей аналогичной обработки другим. Во время сбора анамнеза врач должен дать возможность пациенту в течение определенного времени рассказывать то, что он считает необходимым, о своем психическом и физическом состоянии. Это даст медику возможность оценить ситуацию общения и подобрать наиболее оптимальные средства воздействия. Разочарование, вызванное прерыванием монолога пациента пройдет, если врач равнодушный и перебил его только по причине более детального запроса о тех или иных моментах (симптомах), которые могут прояснить общую картину болезни.

Для того чтобы слово врача вошло в сознание как «свое», в этом сознании должно быть «место» для него, открытость по отношению к нему, готовность «встретиться с другим голосом», услышать его. Это возможно лишь в том случае, когда врач воспринимается не только как высококвалифицированный специалист, но и как человек, которому можно доверить свой внутренний мир. В процессе диалога происходит встреча и взаимодействие своих и чужих глаз, пересечение мировоззрения своего и чужого, пересечение двух сознаний.

Реакция врача должна быть резонансом на сказанное пациентом, он (врач) должен откликнуться на рассказ пациента со всем своим разумом, во всей своей полноте. Совместное речевое взаимодействие субъектов общения (врача и пациента) предполагает наличие **обратной связи** – информации о том, как пациент воспринял самого врача и его сообщение, оценил его поведение и слова. Механизм обратной связи заключается в том, что коммуникатор (врач) только тогда поймет, что его информация проинтерпретирована правильно, когда произойдет смена ролей: когда реципиент (пациент) превратится в коммуникатора и своим высказыванием даст знать, что он понял смысл информации.

По условиям диалога, когда последовательно изменяются роли участников коммуникации (коммуникатор превращается в реципиента и наоборот) обратная связь помогает обогащению и развитию информации. Пытаясь наладить диалог, коммуниканты (общающиеся) вынуждены пройти через механизмы, которые способствуют или тормозят взаимопонимание. Если обратная связь передается в форме, которая не принимается партнером, например, из-за недоброжелательности или по другим причинам, то она воспринимается не как обратная связь, а как давление, обида со всеми вытекающими из этого последствиями для общения. Информация принимается только в тех случаях, когда она не вызывает внутреннего дискомфорта, когнитивного диссонанса, а также удовлетворяет потребности обоих партнеров.

Поэтому, при ощущении негативного настроения пациента, врач должен выяснить его причины, чтобы снять психологические барьеры для дальнейшего развития диалога. В случае плохого настроения самого врача, ему необходимо отреагировать свое психическое состояние перед тем, как пытаться наладить контакт с пациентом (для профилактики собственных проекций). Результатом успешного речевого взаимодействия является создание общего смысла между врачом и пациентом, налаживание диалогических отношений, ведущих к принятию или неприятию поступающей информации [4, с. 26].

Следует отметить, что врач должен обладать тактичностью и деликатностью в отношении собственных позиций «информированности» пациента на предмет лечения своей болезни, уметь предлагать альтернативу им, а в случае их целесообразности, предложить как дополнительные средства в комплексном подходе к процессу исцеления. Выражая свое негативное отношение к собственным рассуждениям пациента на предмет его физического состояния, врач тем самым авторитарно

разрушает процесс диалога, берет инициативу исключительно в свои руки, пренебрегая мнением пациента, лишает его возможности принимать какие-либо решения, которые формируются в диалогическом взаимодействии. На этом уровне взаимодействия имеют место «субъект-объектные» отношения, где врач осуществляет одностороннее влияние на индивидуальное сознание. Поэтому, если раньше пациент должен был следовать медико-диагностической схеме и не мог приблизиться к своим переживаниям по поводу заболевания, то теперь врач и пациент должны понять вместе историю жизни и недуга пациента, то есть переходить к модели **сотрудничества**.

Надо помнить, что все пациенты являются особенными, каждый со своим огромным диапазоном психологических и личностных черт, а также текущим эмоциональным состоянием.

Еще до встречи с врачом, пациент может быть под влиянием стресса и находиться на границе своего нормального эмоционального состояния. А пребывание в медицинском учреждении добавляет пациенту еще больше забот и стрессов по причине потери времени, здоровья, связанных с этим материальных затрат и т.п.

Чтобы справиться с эмоциями пациента врачу требуется значительное количество навыков профессионального общения. Это необходимо для создания терапевтического альянса с пациентом и привлечения его к эффективному соучастию в процессе лечения. Врач не может решить всех проблем пациента, однако может и должен выяснить, что его беспокоит физически и психологически и предоставить максимально эффективную помощь. Следовательно, врачу нужно обладать не только профессиональными медицинскими знаниями, но и мастерски использовать профессиональные коммуникативные навыки. Однако эта задача не является простой. Каждый из нас уже обладает определенными навыками общения, которые усвоил в течение своей жизни. И, к сожалению, они не всегда совершенны.

Субъектно-деятельностные основания психологии человеческого существования построены на представлениях о том, что развитие человеческой психики проходит в общении людей, диалоге субъекта с миром. Первичная репрезентация «Я-Ты» – отношений – синкретическое (нерасчлененное) единство двух взаимодействующих субъектов. При этом Я (как самость) еще не знает себя. Я находит подтверждение «Ты», которое удостоверяет факт его самобытия. Существование Я в Ты означает цельную духовную установку на другого как уникальное существо, носителя смысла самого себя.

Таким образом, абсолютная самоактивность индивида реализуется в «Ты-признании» как одного из «голосов» Абсолюта. Отношения меняются, развиваются, чередуются и сильнее оказывается партнер Ты в более обособленном Я. Это достигается через доверительные отношения (которые всегда имеют форму диалога) [9, с. 276].

Доверие является важным условием взаимодействия в системе «человек-человек». Необходимо помнить, что главная роль в снижении напряженности и установлении доверия при общении с больными отводится медикам [10, с. 129]. Другими словами, можно сказать, что доверие является основным исходным условием диалогичности в данном виде профессионального общения. Оно существует как субъективная социальная позиция в отношении к другому во внутриличностном пространстве; ее существование "выносятся" наружу, порождая изменения в межличностных отношениях. Однако этот процесс является динамичным, поскольку существующий уровень доверия может меняться, усиливаться, ослабевать или

вообще исчезать. Поэтому, если в каком-то акте общения или взаимодействии людей существует определенное количество доверия, то это количество или мера является динамической характеристикой, определяющей качественную сторону процесса взаимодействия, или диалогичности. В связи с этим выделяют два вида диалогических отношений. Это – истинный диалог, выступающий творческим смыслообразующим процессом, и квазидиалог, имеющий диалогичность только по форме, в котором нарушается симметричность отношений.

Универсальными условиями возникновения доверия являются атрибуция значимости и безопасности объекта доверия. Однако объектом доверия может быть как другой человек, так и информация, которую он передает. Причем, они могут не совпадать. Индивид может доверять передаваемой ему информации и не доверять человеку, который ее передает. И, наоборот, доверять человеку, однако не доверять информации, которую он передает. В связи с этим идеальная модель диалоговых отношений будет иметь место только тогда, когда уровень доверия к информации совпадает с уровнем доверия к личности, от которой она получена. При этом значимость информации должна совпадать по уровню у обоих взаимодействующих субъектов. Собственно, поэтому доверие и доверительное общение полностью не совпадают по своей сути.

Таким образом, истинный диалог врача и пациента предполагает симметричность (конгруэнтность) таких переменных, как:

- 1) взаимность доверительных установок в отношении друг к другу;
- 2) взаимное доверие к передаваемой информации;
- 3) взаимная значимость этой информации для обоих взаимодействующих субъектов. Нарушение хотя бы одной переменной приводит к квазидиалогу.

Существенным признаком социальной активности (самоактивности) альтруистической личности является гармоничное сочетание мотивов, что обслуживают ее потребность в реализации собственного Я, с мотивами, направленными на поддержку аналогичной потребности других людей – не-Я. Обе группы мотивов для альтруистической личности имеют одинаковую побудительную силу, поскольку представлены в его сознании и самосознании как равнозначные относительно личного смысла ценности. Благодаря этому в сознании (как и в подсознательной сфере) альтруиста отсутствует конфликт между собственными и чужими интересами. Чужие интересы являются органической составляющей потребностей личности альтруиста. Понятно, что такой альтруистической личностью должен быть врач. Сам процесс взаимодействия врача и пациента сочетает, с одной стороны, запросы пациента, а с другой – отзывы на них (помощь) со стороны врача. Речь идет не о сообщении информации, как таковой, структура которой – монологична, а общения, ядром которого выступает диалогичность коммуникативного формата. М. Бахтин еще полвека назад говорил о «диалогической ориентации слова», так как слово рождается в диалоге, как его живая реплика, формируется в диалогическом взаимодействии с чужим словом в реальной языковой жизни. Логические и предметно-содержательные отношения, чтобы стать диалогическими, должны воплотиться, стать словом, то есть высказыванием. Только тогда, когда предметное значение наделяется голосом, отзывается в качестве осознанной позиции личности, возникают диалогические отношения.

Навыки общения являются важной частью медицинского образования и жизни врача в целом. Искусному общению необходимо учиться. Специалистами в области психологии и коммуникации (И.А. Зимняя, Е.Н. Сарыгина и др.) было

доказано, что социальная эффективность и способность решать интерперсональные проблемы напрямую зависит от мастерства владения коммуникативными навыками [1, с. 212].

Объективный структурированный клинический экзамен (ОСКЭ) (Objective Structured Clinical Examination (OSCE)) – является современным клиническим экзаменом, используемым для оценки навыков и профессионализма медицинских специалистов в большинстве развитых стран мира. Целью экзамена является оценка таких важных компетенций будущего врача, как соблюдение этических норм, коммуникация с пациентом, привлечение пациента к лечебному процессу, медицинские знания, клиническое обследование, назначение и интерпретация диагностических тестов, назначения терапии, техника выполнения инвазивных и неинвазивных вмешательств и правильное заполнение медицинской документации. Одной из важных задач OSCE является подготовка медицинских специалистов к общению с особой группой людей – сложными пациентами. Очень важно освоить конкретные техники общения для решения трудных ситуаций в общении с больными в реальной жизни [7, с. 187].

Сложный пациент испытывает мощные эмоции и демонстрирует поведение, которое препятствует эффективной коммуникации. Такие эмоции и поведение, как правило, вызывают негативные чувства и у врача. Например, разъяренный пациент может раздражать врача настолько сильно, что это может привести к конфликту, избеганию контакта с пациентом, или отказу от лечения. Взаимодействие с пациентом в сложных ситуациях порой вызывает неуверенность и даже страх у врача, что нередко приводит к уклонению от контакта с пациентом. Кроме того, такие негативные эмоции пациента, как страх, печаль, гнев могут осложнить оказание медицинской помощи и лечение не даст ожидаемого результата.

Нами представлены основные клинические и межличностные подходы к решению этих сложных ситуаций. Такие подходы способствуют эффективной медицинской помощи, а также минимизируют количество неприятных моментов в общении пациента и врача [5, с. 168].

Стоит помнить, что пациенты обязательно эмоционально и поведенчески реагируют на свои заболевания, поэтому врачи должны адекватно отвечать на эти реакции. Большинство врачей эффективно реагирует на такие изменения интуитивно. Тем не менее, определенные эмоциональные реакции или поведение пациента часто превосходят ожидания многих врачей, а иногда – и диапазон приемлемого реагирования. И очень важно помнить в такой момент, что ты имеешь общение с человеком, который испытывает физическое и/или психологическое страдание.

Например, очень часто от врачей звучат вопросы к пациенту: «Что случилось?», или «Почему вы такой тревожный (разъяренный, растерянный)?». Иногда это может быть полезно и эффективно, но не всегда. Целесообразно не спрашивать пациента о его эмоциональном состоянии, а использовать утверждения. Например: «Я вижу, вы грустный (разъяренный, тревожный)». Таким образом мы избегаем конфронтации или навязчивого поведения пациента и демонстрируем, что мы готовы видеть и слышать его. Даже в трудной для коммуникации ситуации, актуальной остается необходимость собрать клинически важную информацию, не смотря на тяжелые эмоции и порой неадекватное поведение пациента.

В процессе коммуникации важно уделить внимание преодолению эмоциональных реакций пациента и решению сложных ситуаций во взаимодействии врача и больного. Очень часто поведение пациента отражает его эмоциональное состоя-

ние. Итак, проработав эмоциональные реакции, мы можем косвенно изменить и поведение больного, которое, вероятно, мешало лечебному процессу. В преодолении сложных ситуаций во взаимоотношениях между врачом и пациентом является важным использование следующих техник [6, с. 28].

- **Эмпатичное отношение.** Эмпатичное отношение – это способность распознавать чужие эмоциональные реакции и вовремя сообщать о понимании этих реакций. Эмпатию у будущих врачей важно развивать уже со времени учебы в медицинском вузе. Это поможет им в будущем лучше понимать больных и проводить лечение более результативно [3, с. 243]. Очень важно, общаясь с пациентом, обращать внимание на то, что он говорит, как говорит, и обязательно принимать во внимание язык его тела. Эффективное общение требует от врача активного слушания. Активное и эмпатичное слушание дает врачу вовремя понять эмоции пациента или отреагировать на их изменение. Например, рассмотрим ситуацию: врач принимает пациента, страдающего повышенным артериальным давлением. На вопрос о личной жизни больной говорит, что все хорошо. И все же, что-то в языке его тела, возможно, уклончивый взгляд, беспокоит врача. В такой момент важно уделить особое внимание именно этому этапу в клинической беседе и собрать больше информации.

- **Нормализация эмоций.** Как только врач продемонстрировал свое сочувствие и понимание эмоций пациента, часто полезно выразить чувство понимания этих эмоций или определенное подтверждение их нормальности. Например: «Я вижу, что Вы расстроены, и это нормально в Вашей ситуации, ведь каждый, кто находится в Вашем текущем состоянии будет чувствовать себя так же...». Это выражение понимания и подтверждения нормальности эмоций чрезвычайно успокаивает пациента. Кроме того, такой подход помогает создать определенное доверие и установить достаточную взаимосвязь для разработки определенной общей стратегии с пациентом для дальнейшего лечения.

- **Поддержка.** Врачи, как правило, предлагают своим пациентам эмоциональную поддержку с помощью интуитивных навыков. Например: «Я хочу, чтобы Вы знали, что я сделаю все возможное, чтобы помочь Вам в решении Вашей проблемы». Очень важно, чтобы врачи всегда помнили о том, на сколько это важно для пациента.

- **Партнерство.** Существует много исследований, которые свидетельствуют о том, что партнерские взаимоотношения между врачом и пациентом более эффективны, чем авторитарные отношения. Например: «Мы будем работать вместе, чтобы преодолеть Вашу проблему». Когда врачи приобщают пациентов к процессу принятия решений, пациенты, как правило, более довольны и заинтересованы, а также, скорее всего, последуют советам врачей. «Итак я могу предложить Вам несколько вариантов лечения Вашего заболевания, но необходимо чтобы Вы определили для себя более приемлемый вариант».

- **Уважение.** Уважение является основой хороших отношений между врачом и пациентом. Опять же, некоторые врачи уважают своих пациентов безусловно. Однако в сложных ситуациях врачи не всегда об этом помнят. Врач может испытывать гнев и раздражение и поддаваться на эти эмоции. Однако, важно, чтобы врач осознал это и нашел в себе силы для альтернативного постижения своих негативных эмоций.

Взаимодействие между врачом и пациентом во время процесса лечения можно определить как межличностное взаимодействие двух сторон (врача и паци-

ента), направленное на достижение общей цели – выздоровление пациента в результате процесса его лечения.

Известный американский специалист в области психологии профессиональной деятельности Роберт Витч выделил четыре основные модели взаимодействия врача и пациента: техническая, сакральная, коллегиальная и контрактная, среди которых объективно производительной является та, которая наиболее соответствует европейским требованиям – **коллегиальная модель**. Коллегиальная модель характеризуется взаимным доверием и уважением сторон, сотрудничеством и направлением взаимодействия врача и пациента на достижение устраивающего обе стороны максимально возможного положительного результата. Для осуществления коллегиальной модели необходимы следующие показатели:

- доверие пациента к врачу и внимательный, бережный подход врача, что является коммуникативным компонентом общения;
- объективное осознание врачом психологических особенностей пациента вообще и в связи с заболеванием, что является когнитивным компонентом взаимодействия;
- собственно ситуация взаимодействия. Она может охватывать несколько этапов, в течение которых между сторонами взаимодействия могут возникать противоречия и конфликты. При этом важно способствовать минимизации собственных отрицательных эмоций как со стороны врача, так и пациента.

Относительно вклада врача в продуктивное разрешение конфликтных ситуаций следует подчеркнуть важность развития регулятивной сферы, таких качеств врача, как самоконтроль, самооценка и тому подобное.

При условии присутствия всех вышеприведенных характеристик мы можем рассматривать взаимодействие врача и пациента как коллегиальное, в течение которого возможны конфликтные ситуации, которые всегда решаются продуктивно, с избранием стратегий сотрудничества, или же, может иметь место бесконфликтное взаимодействие сторон.

Следовательно, врачам важно вовремя признать недостатки профессионального общения и быть готовыми к изменениям. Таким образом медики смогут лучше понять пациентов, а иногда – и самих себя. Необходимо научиться применять навыки общения в реальной жизни, чтобы лучше справляться со сложными ситуациями, которые могут случиться в повседневной практике. К сожалению, гнев, агрессия, печаль и тревога являются неотъемлемыми проявлениями любого заболевания. И своевременное, эффективное реагирование на эмоциональные состояния пациента поможет улучшить лечебный процесс.

Эффективность взаимодействия между врачами и пациентами будет усиливаться, а качество – улучшаться, если между обеими сторонами будет налажен продуктивный диалог, и профессионалами (а в данной ситуации ими являются врачи) будет создана атмосфера комфорта и доверия. Иногда пациенту не так важно, насколько врач осведомлен о его болезни, но ему всегда важно понимать, что его слышат, ему сочувствуют, заботятся о нем.

Список литературы

1. Андреев С.И., Дондокова Б.Б., Односталко М.А. Феномен автономности в коммуникации врач – пациент: российская специфика // Вестник Российской военно-медицинской академии. 2017. № 1 (57). С. 210-214.

2. Гедулянов М.Т. Межкультурное взаимодействие врача // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 4 (77). С. 183-189.
3. Захарова Е.А., Жиркова О.Г., Широкогорова Т.Г. Развитие эмпатии студентов медицинских вузов в рамках формирования профессионально-коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку // Актуальные проблемы современной науки в 21 веке сборник материалов 9-й международной науч.- практ. конф., (г. Махачкала, 27 декабря, 2015 г.) С. 243-245.
4. Киселева А.В., Бендрикова А.Ю. Исследование взаимодействия врача с пациентом: психолого-педагогический аспект // Здоровье и профилактика болезней современного общества. Здоровые дети – будущее страны Материалы Краевой региональной научно-практической конференции. 2018. С. 25-27.
5. Кораблева Е.А. Деловое общение как инструмент эффективного взаимодействия врача и пациента в рамках лечебного процесса // Смоленский медицинский альманах. 2018. № 1. С. 166-169.
6. Матвеева Н.М., Пашина Т.В. Внутренняя картина болезни: особенности взаимодействия с пациентом и его семьей // Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. 2017. С. 26-30.
7. Помазанова Е.В. Условия организации конструктивных социальных взаимодействий медицинских работников с пациентами // Вестник Академии права и управления. 2017. № 2 (47). С. 186-190.
8. Помыткина Т.Ю., Мурзаханова В.В., Реверчук И.В. Типологические особенности личности пациентов в конфликтной ситуации взаимодействия с врачом // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 28. № 3. С. 319-324.
9. Суворова О.В., Фомина Н.В. Маркеры субъектной позиции врача в процессе взаимодействия с пациентами // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-7. С. 271-277.
10. Шевцова Ю.В. «Профессиональный стресс врача и медицинский стресс пациента» // Современные тенденции развития науки и технологий: периодический научный сборник по материалам XVIII Международной научно-практической конференции г. Белгород, 30 сентября 2016 г. С. 124-130.

Подписано в печать 09.01.2019. Гарнитура Times New Roman.
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 10,93. Тираж 500 экз. Заказ № 3
ООО «ЭПИЦЕНТР»
308010, г. Белгород, пр-т Б. Хмельницкого, 135, офис 1
ООО «АПНИ», 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а