

Издательский дом «Плутон»

Журнал о гуманитарных науках «Гуманитарный трактат»

ББК Ч 214(2Рос-4Ке)73я431 УДК 378.001

XXV Международная научная конференция
«Человекознание»

СБОРНИК СТАТЕЙ КОНФЕРЕНЦИИ

11 июня 2018

Кемерово

СБОРНИК СТАТЕЙ ДВАДЦАТЬ ПЯТОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЕ»

11 июня 2018 г.

ББК Ч 214(2Рос-4Ке)73я431

ISBN 978-5-6040934-2-9

Кемерово УДК 378.001. Сборник статей студентов, аспирантов и профессорско-преподавательского состава. По результатам XXV Международной научной конференции «Человекознание», 21 мая 2018 г. www.gumtraktat.ru / Редкол.:

П.И. Никитин - главный редактор, ответственный за выпуск.

Н.В.Обелюнас - кандидат филологических наук, экс-преподаватель кафедры журналистики и русской литературы 20 века КемГУ, ответственный за финальную модерацию и рецензирование статей.

А.Е. Чурсина – редактор, ответственный за первичную модерацию и рецензирование статей.

С. А. Уталиев – доктор философских наук; Казахско-Русский Международный университет (КРМУ)

С. С. Жубакова - кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и самопознания, Евразийский Национальный университет имени Л.Н. Гумилева

И. В. Воробьёва - кандидат культурологии, доцент кафедры культурологии Белорусского государственного университета.

Е. В. Суровцева - кандидат филологических наук; Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова.

З. М. Мухамедова - доктор философских наук, кафедра социально-гуманитарных наук Ташкентский государственный стоматологический институт.

А. А. Бейсембаева - кандидат педагогических наук, профессор кафедры Педагогики и психологии Казахского университета международных отношений и мировых языков имени Абылай хана

Х. Б. Норбутаев - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой начального образовании Термезский государственный университет

Г. М. Сыдыкова - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Кыргызского Национального университета имени Жусупа Баласагына

Д.Х. Исламова – доктор философии, Ташкентский государственный технический университет

А.О. Сергеева - ответственный администратор[и др.];
Кемерово 2018

В сборнике представлены материалы докладов по результатам научной конференции.

Цель – привлечение студентов к научной деятельности, формирование навыков выполнения научно-исследовательских работ, развитие инициативы в учебе и будущей деятельности в условиях рыночной экономики.

Для студентов, молодых ученых и преподавателей вузов.

Издательский дом «Плутон» www.idpluton.ru e-mail:admin@idpluton.ru

Подписано в печать 11.06.2018 г.

Формат 14,8×21 1/4. | Усл. печ. л. 4.2. | Тираж 300.

Все статьи проходят рецензирование (экспертную оценку).

Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов публикуемых статей.

Авторы статей несут полную ответственность за содержание статей и за сам факт их публикации.

Редакция не несет ответственности перед авторами и/или третьими лицами и организациями за возможный ущерб, вызванный публикацией статьи.

При использовании и заимствовании материалов ссылка обязательна

Оглавление

1. АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ «УДИВЛЕНИЕ» КАК СПОСОБ МОДЕЛИРОВАНИЯ ФРАГМЕНТА РУССКОГО ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ.....	4
Мисисян С.С.	
2. ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ).....	13
Бондаренко С.В.	
3. МОЛОДЁЖНЫЙ ДОСУГ В ВОРОНЕЖЕ (На основании опроса студентов ВГПУ).....	25
Деева А.С., Портных А.А., Лактионов В.В.	
4. TECHNOLOGIES IN DEVELOPING STUDENTS' SANOGENIC THINKING.....	28
Юсупова Г.Р.	
5. ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНЫМ ВОЙСКАМ РОССИИ 88 ЛЕТ.....	31
Сатин Б.В., Гумелёв В.Ю.	
6. СТРУКТУРНАЯ ОСОБЕННОСТЬ КОНЦЕПЦИИ.....	34
Омиралы Д.Ж.	
7. ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА И ЕГО НАУЧНОЕ ПОНИМАНИЕ.....	36
Омиралы Д.Ж.	
8. ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИАЛЕКТИЗМОВ И ЭТНОГРАФИЗМОВ В ПОЭМЕ ИГОРЯ ГРИГОРЬЕВА «ОБИТЕЛЬ».....	36
Кириченко Ю.С.	
9. ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ЛЕКСИКЕ СУДЕБНОЙ РЕЧИ.....	36
Муйдинов К.	

Мисисян Серине Седраковна

Misysyan Serine Sedrak

Преподаватель кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета

E-mail: serine.misysyan@rau.am

УДК 81

АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ «УДИВЛЕНИЕ» КАК СПОСОБ МОДЕЛИРОВАНИЯ ФРАГМЕНТАРУССКОГОЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ

ASSOCIATIONAL FIELD "SURPRISE" AS A WAY OF MODELING THE FRAGMENT OF RUSSIAN LANGUAGE CONSCIOUSNESS

Аннотация: Настоящая статья посвящена анализу результатов исследования, проведенного с использованием одного из наиболее популярных и эффективных методов изучения ассоциативного значения - ассоциативного эксперимента. Проведенный цепной ассоциативный эксперимент позволил классифицировать реакции респондентов на основе семантического признака, а также выявить особенности функционирования языкового сознания носителей русского языка.

Abstract: This article is devoted to the analysis of the results of a study conducted using one of the most popular and effective methods of studying associative meaning - associative experiment. The conducted chain associative experiment made it possible to classify the responses of respondents on the basis of a semantic feature, as well as to reveal the features of the functioning of the linguistic consciousness of native speakers of the Russian language.

Ключевые слова: языковое сознание, ассоциативный эксперимент, ассоциативное поле «Удивление», концепт

Keywords: linguistic consciousness, associative experiment, associative field "Surprise", concept

Языковое сознание – понятие, широко используемое в современных лингвистических исследованиях. Однако несмотря на достаточную изученность данного понятия, все еще в лингвистической науке нет единого мнения касательно его содержания.

Можно выделить два подхода к изучению языкового сознания. Первый подход предполагает обобщенное описание значений и употребления языковых единиц без учета психологических особенностей индивида, порождающего речевое высказывание, и психологической реальности выполняемого описания. Результаты подобных описаний фиксируются в словарях и грамматиках и функционируют в качестве языковой нормы.

Второй подход основывается на психолингвистическом описании языковых фактов и отражают результаты экспериментальных исследований (в частности ассоциативных). Этот подход представляется нам исключительно интересным и нетрадиционным. Его сильная сторона, на наш взгляд, состоит в том, что он позволяет охарактеризовать структуру системы в целом, выявить национальную специфику ее организации, изучить ментальную историю данной популяции.

Согласно определению, предложенному С.Е. Никитиной, языковое сознание – это «такое образование, где ни язык, ни мысль не существуют сами по себе, но в качестве целостного развивающегося образования» [Никитина 2006: 200].

В понимании И.А. Стернина языковое сознание – совокупность психических (ментальных) механизмов, обеспечивающих процесс речевой деятельности человека; знаний, используемых коммуникантами при производстве, восприятии и хранении речевых сообщений [8, 50].

В Московской школе принято определение, данное Е.Ф. Тарасовым, согласно которому языковое сознание – это опосредованный языком образ мира той или иной культуры, т. е. «совокупность перцептивных, концептуальных и процедурных знаний носителя культуры об объектах реального мира» [Тарасов 2000: 4]. Это означает, что «знания о языке как системе социальных ориентиров являются также частью языкового сознания» [11, 112].

По определению Е.В. Ильиной, языковое сознание – это макроуровень репрезентации концептов [5]. Будучи ментальной единицей, зачастую имеющей языковую объективацию, концепт находится в тесной взаимосвязи с понятием языкового сознания.

Как справедливо отмечает А.Л. Шарандин, языковое сознание определяется осмыслением языка как специфического объекта действительности, а не только признанием за ним функции средства ее отражения. Это позволяет говорить о существовании языковых концептов, которые репрезентируются определенными формами мышления и влияют на фокус рассмотрения реальности. Таким образом, человеческое мышление характеризуется способностью к перекодировке концептов универсального предметного кода в языковые концепты. Языковое сознание детерминирует вербализацию концептов посредством слова - языкового знака. Именно благодаря языковому сознанию становится возможной трансляция концепта в его семиотической кодификации посредством слова и рассмотрение языка как отдельного объекта познания [13].

Н.Ф. Алефиренко рассматривает языковое сознание как «особый когнитивный феномен, некое концептуальное пространство и производную этнокультурного сознания как комплексного результата отражения действительности» [1, 112]. Ученым для определения языкового сознания приводится следующая метафора: «Языковое сознание – это полигон, а языковые знаки – средство для смыслопорождающей деятельности в процессе решения познавательных задач в целях дальнейшего освоения окружающего мира» [2, 64]. Ученый также обращает внимание на тот факт, что значение языкового знака вместе с его семиотической природой являются выражением специфической формы языкового сознания, фиксирующего культурно-исторический опыт народа.

Будучи элементами сознания, понятие (*conceptus*) и концепт (*conceptum*) служат смысловым и конструктивным ядром любого концептуального пространства (концептосферы), в том числе и языкового сознания. Это выражается в том, что они замыкают на себе всю систему смысловых координат сознания в его парадигматических, синтагматических и этнокультурных связях [Алефиренко 2004: 63]. Отсюда вытекает, что концепт – структурно-смысловой элемент языкового сознания.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что границы языкового сознания определяются возможностью вербализации результатов актов восприятия и переработки информации. Таким образом, «овнешненное» содержание сознания является принадлежностью языкового сознания. О принципиальной возможности языкового воплощения любой идеи говорил еще В. фон Гумбольдт. Между тем Н.В. Уфимцева обращает внимание, прежде всего, на лексикализованное, т.е. обозначенное единицей лексикона, содержание сознания и изучает языковое сознание русских на материале лексических ассоциаций [10].

«Получаемое в результате проведения ассоциативного эксперимента ассоциативное поле того или иного слова-стимула – это фрагмент образа мира того или иного этноса, отраженного в сознании «среднего» носителя той или иной культуры, его мотивов и оценок и, следовательно, его культурных стереотипов» [12, 140]. Цель ассоциативных экспериментов – исследование памяти, лексикона, процессов порождения и восприятия речи. Ассоциативные эксперименты дают богатый материал для выявления национально культурной специфики языкового сознания носителей разных языков.

И.А. Стерниным ассоциативный эксперимент рассматривается как единственно возможный объективный метод изучения языкового сознания. Ассоциативный эксперимент, по мнению ученого, позволяет реконструировать связи языковых единиц в сознании и определять характер их взаимодействия в процессах его функционирования (понимание, хранение др.) [8].

Ассоциативные реакции респондентов на определенное слово-стимул, отражают «объективно существующие в сознании испытуемых и в языке связи между словами» [6, 21]. Наиболее частотные реакции включают в себя основное значение лексемы в данном языке. Основными компонентами ассоциативного поля являются ядро, центр и периферия, которые состоят из ассоциатов, связанных друг с другом иерархически, парадигматически и синтагматически. Ядро ассоциативного поля включает в себя наиболее значимые частотные ассоциации. Периферию ассоциативного поля составляют менее частотные ассоциации. Несмотря на то, что в ходе анализа результатов ассоциативного эксперимента особое внимание уделяется частотности реакций, на наш взгляд, следует брать во внимание также единичные реакции, так как они продолжают направления ассоциирования, намеченные ассоциациями центральной ассоциативной зоны. Для выявления специфики ассоциативных структур языка необходимо произвести комплексный анализ всех реакций.

Из вышеизложенного вытекает, что лексическое ассоциирование системно. Эта системность основывается на ряде стратегий ассоциирования, которые используются носителями языка при производстве текстов. Основываясь на внутренней семантической упорядоченности различных лексических объединений, лексическое ассоциирование характеризуется:

- структурным единообразием выявляемых ассоциативных полей у слов-стимулов одного лексико-грамматического класса,
- совпадением значительного круга ассоциаций у большого числа носителей языка,
- типологическим сходством в ассоциировании.

Ассоциативное поле – способ моделирования фрагмента языкового сознания. Если одним из самых результативных методов исследования языка можно считать моделирование семантических полей, то самым эффективным методом исследования мышления индивида, на наш взгляд, является моделирование ассоциативного поля, так как ассоциации отражают отношения между понятиями и их элементами в нашем сознании и подсознании, то есть позволяет выявить их глубинные связи.

В подтверждение вышеизложенной теории приведем результаты проведенного нами ассоциативного эксперимента.

Ассоциативный эксперимент проводился в два этапа (с 01.04.2017 г. по 01.07.2017 г. и с 01.02.2018 г. по 01.05.2018 г.) в онлайн-режиме на базе сайта <http://webanketa.com>. В составленной нами анкете респондентам было предложено написать реакции, которые у них возникают при восприятии слова «удивление». Респонденты прошли цепной ассоциативный эксперимент.

Считаем целесообразным объяснить выбор данного типа проведения ассоциативного эксперимента. Наиболее традиционным типом проведения ассоциативного эксперимента считается свободный ассоциативный эксперимент, в ходе которого респондентам предлагается слово-стимул, к которому они должны дать за короткий период времени одно слово-реакцию. Исходя из целей настоящего исследования такой тип ассоциативного эксперимента считаем неудовлетворительным. Как правило, первое слово-реакция связано с некими наиболее типичными, устойчивыми, учебными ассоциациями. Полученные в ходе эксперимента подобные данные определенно полезны, но не исчерпывают распространенных концептуальных представлений об исследуемой эмоции. Цепной ассоциативный эксперимент позволяет углубить понимание концепта «удивление» в сознании носителей концептуальных представлений, зафиксировать все сферы знания, с которыми сопряжено переживание данной эмоции у большинства носителей концептуальных представлений. Учитывая тот факт, что респонденты могут отвечать любым количеством слов, не ограничиваясь ни формальными, ни семантическими особенностями слов, считаем данный метод более эффективным. Кроме того, преимущество цепного ассоциативного эксперимента заключается в том, что он позволяет зафиксировать результаты как традиционного ассоциативного опроса с одним словом-реакцией, так и углубленные знания о концептуальных представлениях. Эксперимент позволяет выявить не только ряд абстрактных словарных ассоциаций к концепту «удивление», но и типы эмоционального переживания концептуального содержания.

Помимо вышеописанного, эксперимент включал сбор необходимых социологических данных, а именно, испытуемые должны были сообщить:

- 1) пол;
- 2) возраст;
- 3) род занятий, образование;
- 4) место проживания на момент прохождения эксперимента.

В эксперименте приняло участие 150 респондентов из Армении, Беларуси, Бельгии, Великобритании, Германии, Голландии, Грузии, Казахстана, Китая, Латвии, России, Таджикистана, Узбекистана, Украины, Эстонии, Японии.

Материал, полученный в результате ассоциативного эксперимента позволяет разделить реакции на основе формального и семантического принципов. Учитывая тот факт, что цепной ассоциативный эксперимент, не ограничивающий респондентов в выборе реакций, не дает возможности распределить все полученные ответы по двум вышеперечисленным категориям, а также учитывая тематику и задачи данного диссертационного исследования, считаем целесообразным остановиться более подробно на семантической классификации.

Отметим, что при классификации нами не учитывались реакции, относящиеся к категории неадекватных. К подобным мы отнесли ответы типа «реакция нулевая», «нет реакции», «никакая», «не знаю», ответы, данные на английском языке («Pokerface», «Surprisereaction», «Positiveness», «Fulfillment»),

«Vision», «Energy», «Beauty», «Life», «Nothing»), а также 7 случаев полного совпадения стимула и реакции. В общей сложности нами были выявлены 174 адекватные реакции, которые были разделены по принципу узуальности иokkaзиональности.

Для разделения полученных в ходе эксперимента реакций на группы воспользуемся классификацией, предложенной Ж.А. Джамбаевой [4, 17-21].

Согласно вышеупомянутой классификации, выделяются три типа реакций: реакции как семантические множители, реакции с эмоционально-оценочной коннотацией, реакции, отражающие сферу функционирования объектов.

На основании работы Ж.А. Джамбаевой мы модифицировали классификацию, разделив реакции на следующие группы:

1) *Реакции как семантические множители, отражающие явление*. позволяющие установить наличие общих семантических компонентов между стимулом и реакцией и отражающие *понятийный компонент* любого концепта или его понятийную составляющую.

Сюда мы отнесли реакции типа «изумление», «недоумение», «эмоция» и т.д.

2) *Реакции, обозначающие каузатор эмоции удивления*.

Наличие в ответах респондентов подобных реакций обусловлено их представлениями о переживании обманутого вероятностного прогноза. В числе реакций, обозначающих каузатор эмоции удивления, отметим следующие: «неожиданность», «необычайность», «сюрприз», «диво», «чудо», «внезапность», «необычное», «новое», «неизведанное», «дивное» и др.

3) *Реакции с эмоционально-оценочной коннотацией*, в которых выражено отношение информантов к предъявленному стимулу.

Установлено, что каждый стимул включает в себя, помимо смыслового содержания, еще и *оценку*, которая, в свою очередь, содержит *эмоцию* – «субъективно-оценочное отношение индивида к определенному предмету или явлению» и *чувства* – «эмоциональное состояние, равное совокупности X числа эмоций, переживаемых индивидом некоторое время, т.е. характеризующееся продолжительностью и направленностью на конкретный предмет» [4, 33]. В данный тип реакций вошли *оценочные* или *аксиологические стереотипы*, т.е. слова, обозначающие стандартный набор признаков, которые по представлениям человека или целого социума, должны быть присущи познаваемой действительности (понятию-концепту) или познаваемой личности. Одним словом, этот стандартный набор признаков является общим для всех или большинства членов данного социума. Реакции с эмоционально-оценочной коннотацией, таким образом, составляют *эмоционально-оценочный* или *ценностный компонент* любого концепта, т.е. служат его *аксиологической составляющей*.

В данную группу мы включили реакции «приятное», «красивое», «позитивные эмоции», «бабочки в животе» и др.

4) *Реакции, отражающие проявления переживания исследуемой эмоции*.

Эти реакции в большинстве своем ориентированы на процессы, происходящие после момента испытания исследуемой эмоции.

К этой группе мы отнесли физиологические реакции типа «поднимаются брови», «расширяются глаза», «улыбка», «изменение выражения лица», «резкий вздох» и др.

5) *Реакции, связанные с возникновением смежных эмоциональных состояний*: «беспокойство», «восторг», «интерес», «страх» и др.

Отметим, что в количественном отношении преобладают реакции второго и четвертого и пятого типов.

Представляет особый интерес рассмотрение полученных реакций с точки зрения их узуальности иokkaзиональности. В этих целях считаем целесообразным воспользоваться классификацией, предложенной В.П. Беляниным [3, 131], который делил ассоциации на клишированные и личные.

Клишированные (узуальные) реакции были разграничены на основе материалов расположенного на платформе Интернет-сервиса **Русского ассоциативного тезауруса**, дающего возможность работать с базой данных крупнейшего ассоциативного эксперимента, проведенного на русском языке в 1988-1997 гг. [<http://www.thesaurus.ru/dict/dict.php>]. В числе клишированных (узуальных) оказалось 14 реакций. Здесь приведены следующие реакции к стимулу «удивление»: «неожиданность» (18), «радость» (18), «сюрприз» (10), «шок» (9), «восторг» (6), «изумление» (5),

«разочарование» (5), «восхищение» (4), «диво» (2), «чудо» (2), «неожиданное» (2), «непредсказуемость» (1), «приятное» (1), «рот» (1).

Считаем целесообразным обратить внимание на временную обусловленность реакций: явления окружающей действительности воспринимаются индивидом и отображаются в его сознании так, что это отображение фиксирует связь между явлениями и эмоциями, вызываемыми данными явлениями и образ мира с течением времени в сознании каждого индивида меняется. На основе индивидуальных ассоциативных связей формируется общественное сознание. Этим и объясняется существенная разница между характером ассоциаций экспериментов 1988-1997 гг. и 2017 г. В целях достижения максимально объективного результата при делении реакций по принципу узуальности/окказиональности считаем целесообразным обратиться к некоторым новейшим базам ассоциаций.

К таковым относится, например, проект «Сеть словесных ассоциаций» (<https://wordassociations.net>), позволяющий в онлайн-режиме работать с широким спектром ассоциаций. В основе процесса формирования списка ассоциаций лежит программный модуль, анализирующий классические и современные произведения русской и зарубежной литературы с использованием принципов системного подхода. Ниже представим ассоциации, представленные в «Сети словесных ассоциаций», совпадающие с реакциями респондентов, участвующих в нашем ассоциативном эксперименте. Следующие 15 реакций также отнесены к числу узуальных: «радость» (18), «восторг» (6), «разочарование» (5), «восхищение» (4), «возглас» (3), «досада» (2), «огорчение» (2), «недоумение» (2), «восклицание» (2), «возмущение» (2), «неверие» (1), «негодование» (1), «недоверие» (1), «рот» (1), «растерянность» (1).

Привлекает внимание в аспекте проблематики нашего исследования такой интернет-ресурс, как «Карта слов и выражений русского языка». Совпадение ассоциаций между материалами *Карты* и проведенного нами ассоциативного эксперимента наблюдается в следующих 40 случаях: «неожиданность» (18), «радость» (18), «страх» (10), «сюрприз» (10), «улыбка» (9), «шок» (9), «восторг» (6), «изумление» (5), «интерес» (5), «восхищение» (4), «возглас» (3), «вопрос» (3), «новость» (3), «открытие рта» (3), «эмоция» (3), «диво» (2), «мимика» (2), «ах» (2), «волнение» (3), «неожиданно» (2), «чудо» (2), «возмущение» (2), «восклицание» (2), «недоумение» (2), «эмоции» (2), «смех» (2), «рот» (1), «реакция» (1), «внезапность» (1), «печаль» (1), «ступор» (1), «необычное» (1), «новое» (1), «негодование» (1), «бурные эмоции» (1), «глаза» (1), «мир» (1), «растерянность» (1), «слезы» (1), «смайлы» (1).

В числе личных реакций на стимул «удивление», оказались следующие единицы: «поднятие бровей» (6), «тревога» (4), «расширяются глаза» (3), «смятение» (3), «беспокойство» (3), «поднятые брови» (2), «поднимаю брови» (2), «поднимаются брови» (2), «открытие рта» (3), «большие глаза» (3), «лицемерие» (2), «неординарное» (2), «негативное» (2), «приподнятые брови» (2), «круглые глаза» (2), «анализ» (1), «вдох» (1), «ахать» (1), «бабочки в животе» (1), «высоко поднятые брови» (1), «безразличие» (1), «быстро» (1), «восприятие неожиданного» (1), «восприятие нового» (1), «восторженность» (1), «глаза открываются» (1), «да ну» (1), «движение рук» (1), «делать круглые глаза» (1), «дивное» (1), «доброе» (1), «желание понять» (1), «желание удивить» (1), «желание удивиться» (1), «желание узнать» (1), «задумчивость» (1), «закрыть рот рукой» (1), «заторможенность» (1), «изменение мимики» (1), «изменения выражения лица» (1), «имитация» (1), «красивое» (1), «лицо с высоко поднятыми бровями» (1), «реакция» (1), «неизведанное» (1), «необычайность» (1), «неравнодушный» (1), «ого» (1), «ожидание» (1), «ой» (1), «лоб» (1), «любопытный» (1), «мертвая кошка» (1), «неожиданное» (1), «неожиданное происшествие» (1), «открытие нового» (1), «открытый рот» (1), «отторжение» (1), «офигевать /прост./» (1), «не верить ушам» (1), «непредсказуемость» (1), «неприятие» (1), «ох» (1), «ошеломление» (1), «перемены» (1), «переосмысление реальности» (1), «переоценка мнения» (1), «переоценка позиции» (1), «положительное» (1), «почему» (1), «приоткрытый рот» (1), «слон на площади» (1), «скорость» (1), «резкий вздох» (1), «поднятая бровь» (1), «позитив» (1), «позитивные эмоции» (1), «покачивание головы» (1), «раскрываются глаза широко» (1), «раскрытые глаза» (1), «рассредоточенность» (1), «расширение глаз» (1), «расширенные глаза» (1), «смеяться» (1), «сомнение» (1), «состояние невесомости» (1), «тут что-то не так» (1), «улыбаться» (1), «улыбнуться» (1), «вскрикивание» (1), «ух» (1), «ухать» (1), «хренеть /прост./» (1), «широко раскрытые глаза» (1), «широко раскрыть глаза» (1), «широкое раскрытие глаз» (1), «эмоциональная окраска» (1), «эмоциональность» (1), «эмоциональный всплеск» (1), «этого не может быть» (1), «вопросительный жест руками» (1), «вот

так так» (1), «Вы серьезно?» (1), «Да ты что?» (1), «диву даваться» (1), «задержка дыхания» (1), «Как это?» (1), «концентрация внимания» (1), «Кустурица» (1), «Меняется выражение лица» (1), «напряжение» (1), «не может быть» (1), «неожиданная хорошая вещь» (1), «непроизвольная вытянутость лица» (1), «новизна» (1), «округление глаз» (1), «опасность» (1), «приобретение» (1), «приподнятые веки» (1), «приятность» (1), «развести руками» (1), «расширение зрачков» (1), «ребенок с широко раскрытыми глазами» (1), «сердце замерло», «смешно» (1), «трепет» (1), «цены» (1), «шире раскрываются глаза» (1), «экспромт» (1).

Для наглядности представим количественное соотношение клишированных и узуальных реакций.

Диаграмма 4

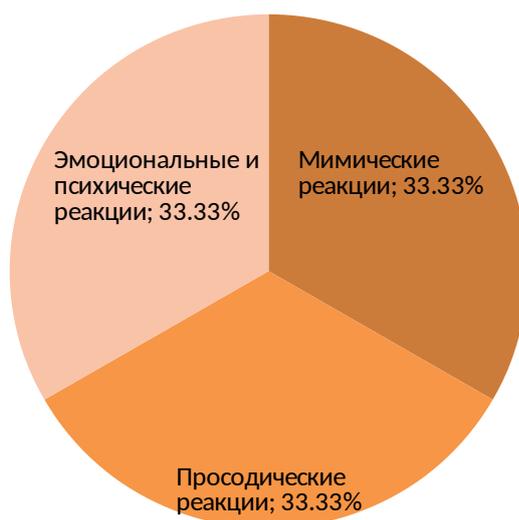


Отметим, что многие реакции, не содержащиеся в лексикографических источниках, нами были отнесены к числу личных, однако их повторяемость в анкетах разных респондентов, а также наблюдаемая семантическая общность позволяют прийти к выводу о том, что подобные реакции претендуют на статус клишированных и их употребление в ближайшем будущем приобретет узуальный характер.

Анализ результатов ассоциативного эксперимента показал, что реакции, данные респондентами, в большинстве своем ориентированы на процессы, происходящие после момента испытания исследуемой эмоции. Речь идет о физиологических и эмоциональных реакциях, наступающих после момента удивления. Повторяемость и частотность подобных реакций дает возможность определить ядро ассоциативного поля «Удивление» (См. Диаграмму 5).

Диаграмма 5

Ядро



Ниже представлены тематические группы, составляющие ядро ассоциативного поля удивления (См. таблицу)

Таблица 1

Стимул	Реакция	Группа реакции	Подгруппа реакции
Удивление	<ul style="list-style-type: none"> • большие глаза • глаза открываются • делать круглые глаза • круглые глаза • раскрываются глаза широко • раскрытые лаза • расширяются глаза • расширение глаз • расширенные глаза • широко раскрытые глаза • широко раскрыть глаза • широкое раскрытие глаз 	Мимические	Изменение формы глазной щели
Удивление	<ul style="list-style-type: none"> • лицо с высоко поднятыми бровями • поднимаю брови • поднимаются брови • поднятие бровей • поднятые брови • поднятая бровь • приподнятые брови 	Мимические	Движение бровей
Удивление	<ul style="list-style-type: none"> • открытие рта • открытый рот • приоткрытый рот • разинуть рот • рот • улыбаться • улыбка • улыбнуться 	Мимические	Движение рта
Удивление	<ul style="list-style-type: none"> • ах • ахать • возглас • вскрикивание • восклицание • дану • ого • ой • ох • резкий вздох • смеяться • ух • ухать 	Просодические	Не имеется
Удивление	<ul style="list-style-type: none"> • безразличие • беспокойство • возмущение • волнение • восторг • восторженность 	Эмоциональные и психические реакции	Не имеется

	<ul style="list-style-type: none"> • восхищение • задумчивость • заторможенность • изумление • интерес • неверие • негодование • недоверие • недоумение • неприятие • неравнодушный • огорчение • ошеломление • печаль • радость • разочарование • рассредоточенность • смятение • сомнение • страх • ступор • тревога • шок 		
--	---	--	--

В заключение считаем целесообразным остановиться на некоторых возрастных особенностях реакций респондентов. Так, например, неадекватные реакции, о которых уже говорилось выше, были обнаружены в анкетах респондентов возрастной категории 18-34 лет. Наличие подобных реакций, на наш взгляд, объясняется возрастными особенностями информантов, их небольшим жизненным опытом.

Большинством респондентов возрастной группы до 18 лет были даны узуальные реакции-существительные, относящиеся к первой и пятой группам представленной выше классификации.

Реакции респондентов возрастной группы 19-34 лет в большинстве своем ориентированы на кинесические проявления переживания исследуемой эмоции.

Ответы представителей возрастной группы 35-60 лет отличаются оценочностью, отражают биполярность исследуемой эмоции. В анкетах участников эксперимента данной возрастной группы были обнаружены реакции всех пяти отмеченных выше групп.

Обобщив вышеизложенное, мы пришли к следующим выводам:

- Эмоцию удивления характеризуют богатые ассоциативные связи с разнообразными объектами окружающей действительности.

- Структура ассоциативного поля «Удивление» может подвергаться изменениям в зависимости от временного и личностного факторов.

- В процессе обработки результатов эксперимента проявилось, что наибольшее значение представляют собой реакции как семантические множители, отражающие явление, и реакции, отражающие следствия функционирования исследуемой эмоции.

- Реакции на стимул «Удивление» делятся на узуальные иokkaзиональные (последние составляют большинство).

- Повторяемость в анкетах разных респондентов некоторых реакций, не обнаруженных в числе узуальных, позволяет сделать вывод о том, что подобные реакции претендуют на статус клишированных и их употребление в ближайшем будущем приобретет узуальный характер.

- Значительное количество обнаруженных в анкетах респондентов языковых единиц, описывающих внешнюю манифестацию удивления в русском языке, а также разнообразный репертуар мимических, краниальных, мануальных, корпоральных и паралингвистических проявлений свидетельствует о высокой степени кинесичности русской лингвокультуры

Библиографический список:

1. Алефиренко, Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка / Н.Ф. Алефиренко. – М.: Флинта: Наука. 2009. – 288 с.
2. Алефиренко, Н.Ф. Методологические основания исследования проблемы вербализации концепта / Н. Ф. Алефиренко // Вестник ВГУ. Серия Гуманитарные науки. – 2004. – № 2. – С. 60-66.
3. Белянин, В.П. Психолингвистика : учебник / В. П. Белянин. – М. : Флинта : Московский психологосоциальный институт, 2003. – 232 с.
4. Джамбаева, Ж.А. Ассоциативный эксперимент: методологические основы. – Астана: Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ Хабаршысы. – №1 (92). – 2013. - 19 с.
5. Ильина, Е.В. Языковое сознание как макроуровень репрезентации концептов // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/12/60599> (дата обращения: 15.05.2018).
6. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Унта, 1992. – 575 с.
7. Никитина, С.Е. Генетический метод анализ сознания в психолингвистике // Речевая деятельность. Языковое сознание. Общающиеся личности: матер. XV Междунар. симп. по психолингвистике и теории коммуникации. – М.; Калуга, 2006. – С. 199–201.
8. Стернин, И.А. Коммуникативное и когнитивное сознание / И. А. Стернин // С любовью к языку : сборник научных трудов. – М.; Воронеж, 2002. – С. 44-51.
9. Тарасов, Е.Ф. Языковое сознание – перспективы исследования // Языковое сознание: содержание и функционирование: матер. XIII Междунар. симп. по психолингвистике и теории коммуникации. – М, 2000. – С. 3–4. 25
10. Уфимцева, Н.В. Взаимодействие культур и языков: теория и методология // Встречи этнических культур в зеркале языка. – М.: Наука, 2002. – С. 152–170.
11. Уфимцева, Н.В. Язык, языковое сознание и образ мира // ... Слово отзовется: памяти Аллы Соломоновны Штерн и Леонида Вольковича Сахарного. – Пермь: Изд-во Перм. гос. ун-та, 2006. – С. 112–114.
12. Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания // Этно-культурная специфика языкового сознания. М., 1996. С. 139-162.
13. Шарандин, А.Л. Собирательные формы существительного в аспекте концептуализации действительности и категоризации языка // Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира: сб. науч. тр.: вып. 6 / сост., отв. ред. Т.В. Симашко. – М.; Архангельск, 2013. – С. 240-249.

Бондаренко Светлана Витальевна
Bondarenko Svetlana Vitalievna

воспитатель дошкольного отделения
Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения
Республики Крым
«Симферопольская специальная школа-интернат № 1»
г. Симферополь

УДК 376.3

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

FEATURES OF EDUCATION MORAL QUALITIES IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH VISUAL IMPAIRMENT (FROM EXPERIENCE)

Аннотация. В статье раскрываются особенности формирования нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, описаны трудности, возникающие в воспитательном процессе вследствие специфики дефекта, а также предложены методические рекомендации для коррекционно-воспитательной работы. Представлен практический опыт работы с детьми дошкольного отделения Симферопольской специальной школы-интерната №1 с нарушением зрения.

Annotation. The article reveals the features of the formation of moral qualities in children of preschool age with visual impairment, describes the difficulties arising in the educational process due to the specifics of the defect, and also offers guidelines for correctional and educational work. Practical experience of work with children of preschool Department of the Simferopol special boarding school No. 1 with visual impairment is presented.

Ключевые слова: дети с нарушением зрения, незрячие дети, специфика развития, нравственные качества, коррекционно-воспитательная работа, методические рекомендации.

Key words: children with visual impairment, blind children, specificity of development, moral qualities, correctional and educational work, methodical recommendations.

Введение. Воспитание нравственных качеств у детей было и остается важной проблемой любого цивилизованного общества.

Общеизвестный факт, что старший дошкольный возраст является наиболее сензитивным к нравственному воспитанию.

Нарушение функции зрения (зрительные патологии и слепота) обуславливает недостаточность знаний дошкольниками реальных признаков объектов, затрудняет формирование представлений об окружающем мире и, как следствие, возникает опасность искажения нравственных качеств.

Возникает практическая необходимость в коррекционно-воспитательной работе по формированию нравственных качеств у детей с нарушением зрения.

Таким образом, актуальность темы данной работы определяется важностью развития нравственных качеств у дошкольников в целом и отсутствием достаточного количества исследований по этому вопросу в работе с детьми со зрительной патологией в частности.

Основной раздел: **Целью исследования** является определение содержания коррекционно-воспитательной работы по формированию нравственных качеств у дошкольников с нарушением зрения (слабовидящих и незрячих).

Изложение основного материала исследования. Старший дошкольный возраст является важнейшим этапом в развитии личности ребенка. Именно в этот период ребенок начинает осваивать окружающий его мир, учится взаимодействовать с детьми, проходит первые этапы в своем нравственном развитии. Нравственное развитие ребенка осуществляется в социальной среде: в семье, в детском саду, но, несомненно, особую роль в развитии личности ребенка играет педагог: именно он способствует созданию микросреды, которая оказывает наиболее благоприятное воздействие на детей, на их психическое развитие, и управляет взаимоотношениями.

Л.С. Выготский [5,125] убедительно показал, что любой дефект является фактором, изменяющим отношения человека с окружающим миром, что в результате дает «социальную ненормальность поведения». Когда перед нами ребенок с нарушениями зрения как объект воспитания, то приходится иметь дело не только с дефектом самим по себе, сколько с теми конфликтами, которые возникают у ребенка при вхождении в жизнь. Нарушение социальных контактов приводит к ряду отклонений в формировании личности у детей и может при отсутствии или недостаточно квалифицированном педагогическом вмешательстве вызвать появление негативных характерологических особенностей. В результате у детей с нарушениями зрения формируются отрицательные моральные (эгоцентричность, эгоизм), волевые (отсутствие самостоятельности, упрямство, негативизм), эмоциональные (равнодушие к окружающим, душевная черствость) и интеллектуальные (отсутствие любознательности, чувства нового) черты характера. Сравнительно ограниченные контакты таких детей с окружающими влекут за собой замкнутость, некоммуникабельность, стремление уйти в свой внутренний мир.

Воспитание нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения требует особых методик и пособий.

Объект исследования – формирование нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Предмет исследования – особенности нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Цель исследования – определить содержание коррекционной работы по формированию нравственных качеств у старших дошкольников с нарушениями зрения.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1. Изучение состояния проблемы нравственного развития старших дошкольников с нарушениями зрения в педагогических и психологических исследованиях.

2. Изучение особенностей нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

3. Подбор методических рекомендаций по формированию нравственных качеств у детей с нарушениями зрения для педагогов.

Методы исследования:

1. Теоретические – поиск, изучение и анализ психологической и педагогической литературы по теме исследования;

2. Эмпирические – педагогическое наблюдение, устный опрос, качественный и количественный анализ экспериментальных данных.

Практическая база исследования: ДО ГБОУ РК «ССШИ №1». В эксперименте участвовало 8 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет), из них трое слепых.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что проблема изучения нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения рассматривалась многими зарубежными и российскими учеными, методистами, педагогами-исследователями (Выготский Л.С., Эльконин Д.Б., Пиаже Ж. и др.)

Аплетаев М.Н. указывает, что для формирования любого нравственного качества важно, чтобы оно проходило осознанно. Поэтому нужны знания, на основе которых у ребенка будут складываться представления о сущности нравственного качества, о его необходимости и о преимуществах овладения им. Появление мотива влечет за собой отношение к качеству, которое, в свою очередь, формирует социальные чувства. Чувства придают процессу формирования личностно значимую окраску и потому влияют на прочность складывающегося качества. Но знания и чувства порождают потребность в их практической реализации – в поступках, поведении. Поступки и поведение берут на себя функцию обратной связи, позволяющей проверить и подтвердить прочность формируемого качества. Таким образом, вырисовывается механизм нравственного воспитания: (знания и представления) + (мотивы) + (чувства и отношения) + (навыки и привычки) + (поступки и поведение) = нравственное качество [1, 27].

Источниками нравственных представлений детей являются взрослые, которые занимаются их обучением и воспитанием, а также сверстники. Нравственный опыт от взрослых к детям передается и усваивается в процессе общения, наблюдения и подражания. Общению принадлежит особая роль в развитии личности дошкольника. Одними из первых детьми усваиваются нормы и правила так называемого «бытового» поведения, культурно-гигиенические нормы, а также нормы, связанные с

отношением к своим обязанностям, с обращением с животными и вещами. Последними из нравственных представлений формируется те, которые касаются взаимоотношений с людьми. Они наиболее сложны и трудны для понимания, и следование им на практике детям дается с большим трудом.

Большое значение для формирования таких представлений имеют сюжетно-ролевые игры с правилами, распространенные в старшем дошкольном возрасте. Именно в них имеет место наблюдение, и усвоение правил, их превращение в привычные формы поведения. Вначале дети следуют усваиваемым нормам и правилам межличностного поведения путем подражания, затем начинают глубже осознавать сущность самих этих правил и норм. [1].

В условиях перехода на новые ФГОС дошкольного образования определены основные задачи нравственного воспитания детей дошкольного возраста:

- формирование начал патриотизма и гражданственности;
- формирование гуманного отношения к людям и окружающей природе;
- формирование чувства сопричастности к культурному наследию своего народа;
- уважение к своей нации;
- формирование чувства собственного достоинства как представителя своего народа;
- уважение к представителям других национальностей;
- формирование положительных, доброжелательных, коллективных взаимоотношений;
- воспитание уважительного отношения к труду.

В результате нравственного воспитания у детей формируются нравственные качества. Показатель нравственной воспитанности – характер отношения к людям, к природе и к самому себе. С точки зрения гуманизма выражается в сочувствии, сопереживании, отзывчивости, доброте.

В качестве личностных результатов нравственного воспитания воспитанников можно выделить следующие сформированные нравственные качества: честность, правдивость, смелость, скромность, целеустремленность, патриотизм.

Отечественные учёные Буре Р. С., Костелова Л.Д.[4,32] в качестве показателей сформированности нравственных качеств выделяют: готовность самостоятельно решать ситуацию нравственного выбора, принимать ответственность за свое решение; устойчивость нравственных качеств, что проявляется в возможности переноса сформированных в определенных жизненных ситуациях нравственных взглядов, отношений и способов поведения в новые ситуации; проявление сдержанности в ситуациях, когда человек негативно реагирует на нравственно значимые для него события; возникновение нравственного конфликта как следствия осознания нравственной несостоятельности отдельных взглядов, поступков, действий [7, 153].

Исследования Калининой Р.Р. индивидуальных особенностей в развитии отдельных детей обнаруживают, что какие бы воздействия ни оказывала среда на ребенка, какие бы требования она к нему ни предъявляла, до тех пор, пока эти требования не войдут в структуру собственных потребностей ребенка, они не выступят действительными факторами его развития. Потребность же выполнить то или иное требование среды возникает у ребенка лишь в том случае, если его выполнение удовлетворяет его внутреннюю позицию [8,57].

Дефект зрения усложняет взаимодействие детей с окружающей средой, изменяет социальную позицию, провоцирует у слепых и слабовидящих возникновение своеобразных социальных установок и ориентиров. Недостаточность информации об окружающем мире снижает познавательный интерес, из-за чего происходит нарушение и в эмоционально-поведенческом отношении детей к различным сферам деятельности. Недостаток социального опыта, искаженные отношения со стороны окружающих людей способствуют появлению у детей с нарушениями зрения отрицательных черт характера: эгоизма, снижению внимания к окружающим, нерешительности, упрямства, снижению любознательности [11].

Уменьшение контактов с окружающими приводят к замкнутости, необщительности, уходу ребенка в свой внутренний мир. Иногда у слепого или слабовидящего ребенка развиваются привычки – покачивание, надавливание на глаза, щелканье пальцами. Эти привычки могут не только раздражать окружающих, но и расстраивать, даже серьезно беспокоить. Чаще всего, указанные своеобразия личности детей со зрительными дефектами обусловлены двумя причинами: недостатками чувственного опыта, трудностями ориентировки в окружающем пространстве (боязнь нового), отсутствием соответствующих условий воспитания, ограничение в деятельности, отрицательные попытки наладить контакты со зрячими [5,38; 9,25].

Снижение познавательной активности особенно ярко проявляется в дошкольном возрасте, главным образом в снижении ориентировочно-поисковой деятельности [11,47]. По мнению Плаксиной Л.И. [11,39] одним из факторов снижения активности слепых и слабовидящих являются отрицательные эмоциональные состояния из-за фрустраций (выпадения из действительности), которые обусловлены неадекватной самооценкой и трудностями выполнения различных социальных функций.

Анализируя вышеприведенные данные, можно увидеть специфические особенности развития детей с нарушениями зрения, однако необходимо отметить и общность: неполнота, неточность, фрагментарность зрительного восприятия обуславливает недостаточность знаний детей реальных признаков объектов, затрудняют формирование представлений о форме, величине, пространственном положении предметов.

Для детей с нарушениями зрения характерно нарушение тонкой моторики и зрительно-моторной координации, что снижает результативность действий с предметами, поскольку успех зависит от уровня сформированности произвольных движений рук и от того, насколько согласовано действуют руки под контролем зрения.

Таким образом, можно отметить, что любое даже незначительное нарушение зрительных функций оказывает негативное влияние на развитие личности ребёнка, и как следствие, возникает опасность искажения нравственных качеств.

Активное умственное развитие старшего дошкольника способствует формированию более высокой по сравнению со средним дошкольным возрастом степени осознанности поведения. Дети 5 – 7 лет начинают понимать смысл нравственных требований и правил, у них развивается способность предвидеть последствия своих поступков. Поведение старших дошкольников утрачивает ситуативность и становится более целенаправленным и сознательным. В этом возрасте у дошкольников формируется самосознание, благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию, появляется самооценка, на основе первоначальной чисто эмоциональной самооценки («я хороший») и рациональной оценки чужого поведения. Ребенок приобретает умение оценивать действия других детей, а затем – собственные действия, моральные качества и умения. К 7 годам у большинства самооценка умений становится более адекватной [16,63].

В старшем дошкольном возрасте ребенок обучается взаимодействовать с окружающими людьми в совместной с ними деятельности, усваивает элементарные правила и нормы группового поведения, что позволяет ему в дальнейшем, сходится с людьми [13,28]. Дети активно проявляют интерес к содержательному общению со взрослыми. Авторитет взрослого, его оценочное суждение продолжают играть серьезную роль в поведении, однако растущая самостоятельность и осознанность поведения приводят к развитию способности сознательно руководствоваться в поведении усвоенными нравственными нормами.

Дети старшего дошкольного возраста проявляют активное стремление к общению со сверстниками в разных видах деятельности. Содержательное общение со сверстниками становится важным фактором полноценного формирования личности старшего дошкольника. В коллективной деятельности (игре, труде, общении) дети 5 – 7 лет осваивают умения коллективного планирования, учатся согласовывать свои действия, справедливо разрешать споры, добиваться общих результатов.

Наряду с игровой и трудовой деятельностью существенную роль в нравственном воспитании детей 5 – 7 лет играет учебная деятельность. На занятиях дети осваивают нравственные представления, а также правила учебного поведения, у них формируются целенаправленность, ответственность, волевые качества [6,87]. Однако и у детей старшего дошкольного возраста наблюдается неустойчивость поведения, отсутствие в ряде случаев выдержки, неумение перенести известные способы поведения в новые условия.

Отмечаются и большие индивидуальные различия в уровне воспитанности детей. Очень часто под влиянием сиюминутного сильного желания, аффекта, не умея противостоять мощным «внешним» стимулам и соблазнам, ребенок забывает нотации и нравоучения взрослых, совершает неблагоприятные поступки, в которых затем искренне раскаивается [15,46].

Расстройство или потеря зрения могут оказать влияние на ход психического и физического развития личности, но не определяют развития в целом. Первичный дефект, служащий основанием для отнесения ребенка к категориям слепых или слабовидящих, может вызвать многообразные в сложные вторичные изменения в его психике, различные по характеру, силе и значимости, оказывающие влияние на развитие личности ребенка. И сложность воспитания заключается именно в

том, что воспитателю приходится иметь дела не со слепотой и слабовидением, а с последствиями первичного дефекта, выражающимися в отсутствии навыков ориентировки в пространстве, неумении правильно воспринимать предметы и явления окружающего мира, контактировать с другими людьми.

У слепых и слабовидящих детей нет каких-то совершенно особых качеств личности, в корне отличных от тех качеств, которые имеются у нормальных детей. Ясно, что при соответствующих условиях и нормально видящий ребенок может вырасти избалованным, изнеженным эгоистом, не умеющим трудиться на общую пользу, стоящим в стороне от коллектива, не умеющим найти свое место в жизни [14,35].

На современном этапе развития общества главной целью воспитания детей с нарушениями зрения является подготовка к самостоятельной жизни и деятельности в естественном социальном окружении, которая заключается не столько в передаче детям опыта родительского поколения, сколько в формировании личности, умеющей самостоятельно строить свою собственную жизнь, нести за нее ответственность, принимать решения и действовать в быстро изменяющемся мире. Эта стратегическая цель воспитания детей с нарушениями зрения по своей сути совпадает с целью воспитания нормально видящих детей. Различия кроются в конкретных задачах, в содержании, методиках, приемах, средствах воспитательного процесса.

Главную цель воспитания детей с нарушениями зрения можно разложить на составляющие ее более частные цели:

- воспитание всесторонне и гармонично развитой личности;
- воспитание компетентной личности, умеющей быть бесконфликтной и предотвращать проявления напряженности и непонимания в обществе;
- приобщение человека к культуре — приобщение к культурным и духовным ценностям;
- воспитание гражданственности;
- развитие самосознания, создание условий для формирования самоопределения, самореализации и самоутверждения.

Цели воспитания достигаются через постановку и решение конкретных задач.

Основными задачами, на решение которых должны быть сконцентрированы усилия всех институтов воспитания детей с нарушениями зрения (детский сад, школа-интернат, школа дневного пребывания, семья), являются:

- выявление и развитие природных задатков и возможностей ребенка в разнообразной социально полезной и личностно значимой деятельности;
- формирование и совершенствование навыков общения в разнообразных ситуациях;
- формирование самосознания и чувства собственного достоинства, ценностного отношения к собственной жизни, правильного отношения к своему дефекту, потребности и умения планировать и реализовывать жизненные цели, способности к самопознанию, саморегуляции и объективной самооценке;
- формирование в процессе деятельности культуры поведения, соответствующего гуманистическим нравственным нормам общества;
- воспитание гражданских чувств и качеств, гражданского поведения;
- приобщение к системе общечеловеческих и национальных культурных ценностей и традиций;
- формирование опыта познавательной деятельности, способности к творчеству, потребности в самовоспитании и самообразовании;
- формирование основ семейно-бытовой культуры;
- развитие потребности в здоровом образе жизни, приобщение к занятиям физической культурой и спортом;
- формирование положительного отношения к труду, готовности к трудовой деятельности.

Тифлопсихология ставит и особые задачи, без решения которых не могут быть достигнуты общие цели воспитания.

Остановимся на главных из них:

- предупреждение формирования отрицательных личностных качеств, манер поведения, которые могут возникать как следствие нарушения зрения;
- коррекция недостатков развития личности, обусловленных неправильным семейным воспитанием;

- выработка компенсаторных знаний, умений и навыков, повышающих эффективность реабилитации и последующей интеграции.

Важно, чтобы в каждом конкретном акте воспитательного взаимодействия возникли и могли актуализироваться и реализовываться задачи, обусловленные реальной социально-педагогической ситуацией.

Для детей с нарушениями зрения разработаны программы, по которым они проходят обучение в специальных коррекционных образовательных учреждениях IV вида [12,25]. В каждую из них включены элементы нравственного воспитания.

Программа «Ознакомление с окружающим миром» способствует формированию у детей реальных представлений об окружающем мире и жизни человека. Дети учатся действовать с различными предметами, понимать их назначение и применение в бытовой деятельности человека, что в дальнейшем помогает им максимально комфортно интегрироваться в среду зрячих [14,39].

Одна из программ освещает игровую деятельность. Педагог, играя с детьми, учит их отображать жизнь взрослых, формируя коррекционно-компенсаторные навыки и умения, с помощью которых дети с нарушениями зрения смогут утвердиться в среде сверстников.

Существенное место отводится работе по формированию и обогащению сюжета ролевых игр путем наблюдения за жизнью и действиями взрослых, путем чтения художественной литературы, разыгрывания небольших инсценировок, сделанных по сказкам или на основе жизненных наблюдений. Велика роль игры в воспитании нравственных чувств и привычек, в развитии черт общности, формировании положительного отношения к труду людей, событиям общественно-трудовой жизни страны. В игре имеется возможность влияния на черты характера ребенка. При этом важно обеспечить благоприятные условия для комфортного ощущения ребенка в игре: достаточную эмоциональную насыщенность, активность, разнообразное двигательное содержание, чередование игр большой активности с играми более спокойными. Игры организуются воспитателем в часы утренней и вечерней прогулок, не менее одного-двух раз в день для всех детей одновременно либо по подгруппам.

Практическая часть исследования была проведена в ДО ГБОУ РК «ССШИ №1». В эксперименте участвовало 8 детей старшего дошкольного возраста (5 – 6 лет), из них трое слепых.

Цель опытно-экспериментальной работы заключается в изучении сформированности и нравственных качеств детей старшего возраста с нарушениями зрения.

Исследование проводилось в 2 этапа. На первом этапе был изучен уровень знаний и представлений детей о нравственных нормах и качествах с помощью методики «Беседа: Нравственные понятия» [15,27]. На втором этапе было исследовано проявление нравственных качеств детьми: методика «Сделаем вместе», методика «Поделитесь игрушками» (Л.А.Головей, Е.Ф.Рыбалко), методика «Проигрышная лотерея» (М.Бурке).

На первом этапе эксперимента проводилась беседа, в процессе которой изучалось представление детей о нравственных качествах. Исследование проводилось индивидуально. Каждому ребенку задавали вопросы, предложенные автором методики: Инструкция: Как ты понимаешь следующие слова? (Добро, Зло, Мудрость, Мужество, Справедливость, Вина, Счастье, Дружба, Милосердие, Долг)

Воспитанникам было предложено пояснить, как они понимают предъявленные им слова. Обработка данных о сформированности представлений о нравственных качествах осуществлялась с учетом следующих уровней:

высокий уровень: сформировано обобщенное представление о нравственных качествах;

средний уровень: нравственные качества объясняют на примере конкретных людей как носителей определенного качества в конкретной ситуации или на примере литературных и сказочных персонажей; также ссылаясь на самого себя или совокупность жизненных ситуаций из собственного опыта;

низкий уровень: не объясняют нравственное качество или не дифференцируют представление о качестве.

Целью проведения второй серии заданий стало изучить проявление нравственных качеств детьми с нарушениями зрения. Для её реализации были отобраны 3 задания: методика «Сделаем вместе» (Holl E. The Hidden Dimension. - New York, 1966.), методика «Поделитесь игрушками» (Л.А.Головей, Е.Ф.Рыбалко), методика «Проигрышная лотерея» (М.Бурке).

Задание 1. Методика «Сделаем вместе» (Holl E. The Hidden Dimension. - New York, 1966.) Её цель – выявление и оценивание уровня развития нравственной направленности личности ребенка, проявляющейся во взаимодействии со сверстником. Оборудование: мозаика и картинки с изображением предмета, состоящего из небольшого количества мозаичных фигур. Критерии оценивания: правильное выражение своего желания и просьбы, поддержание контакта с партнером, готовность к сотрудничеству, желание помочь партнеру по игре, забота о партнере, желание поделиться с ним. В исследовании участвуют два ребенка одного возраста. При подборе пары учитывалось, что дети скорее придерживаются нравственных норм при общении с теми, к кому они относятся с симпатией. Поэтому в пару были подобраны дети, не поддерживающие постоянных тесных отношений между собой. При анализе выделяют признаки, которые объединяются в четыре комплексных параметра.

1. Отрицательная нравственная направленность личности: а) забирает (берет) фигурки партнера (от 0 до 2 баллов, в зависимости от степени выраженности данного признака);

б) если фигурки забирают у него, реагирует негативно, например, отталкивает руку, удерживает или прикрывает фигурки, подает реплики типа: «Не дам!», «Мое!» (от 0 до 2 баллов);

в) пытается регулировать поведение партнера, оценивает его действия (реплики типа: «Делай давай!», «Ты что, совсем?») (0 – 2 балла);

г) использует в речи личные местоимения типа «я», «мне» (0 – 1 балл);

д) не понимает слова «вместе», стремясь выполнить задание, использует только свои фигурки (0 – 2 балла);

е) работает один (0 – 1 балла).

2. Положительная нравственная направленность личности:

а) помогает партнеру, например, поправляет его фигурки, советует, подает реплики типа: «Сейчас я тебе помогу», «Давай помогу» (0 – 2 балла)

б) отдает свои фигурки; передвигает их на центральную часть стола или ближе к партнеру, работает на столе партнера (0—2 балла);

в) использует в речи личные местоимения множественного числа, типа «нас», «мы» (0—1 балл);

г) сразу понимает слово «вместе» и пытается наладить сотрудничество (0 – 2 балла);

д) работает вместе с партнером (0—1 балл).

3. Общительность, контактность ребенка:

а) речь, обращенная к партнеру (1 балл начисляется за каждую реплику, но не более 5 баллов);

б) речь, обращенная к взрослому (1 балл за каждую реплику, но не более 5 баллов);

в) реагирует действием на советы партнера (0 – 2 балла).

4. Заинтересованность в предложенной деятельности:

а) строит сам или вместе с партнером, т. е. активно выполняет задание (0 – 2 балла);

б) следит за работой партнера (0—2 балла);

в) дает советы и реплики по поводу работы (0 – 2 балла).

Максимальные баллы по параметрам:

1. Отрицательная нравственная направленность личности – 10 б.

2. Положительная нравственная направленность личности – 8 б.

3. Общительность, контактность ребенка – 12 б.

4. Заинтересованность в предложенной деятельности: – 6 б.

Исходя из этих баллов, было определено 3 уровня сформированности проявления нравственных качеств:

первый уровень: ребёнок проявляет агрессию, зациклин на себе, не намерен играть вместе с партнёром, навыки коммуникации проявлены неявно, практически нет или нет заинтересованности в игре.

второй уровень: редко употребляет личные местоимения, проявляет коммуникативную активность в отношении к партнёру, реагирует на советы, заинтересован в игре.

третий уровень: сразу включается в игру, старается максимально взаимодействовать с партнёром по игре, взрослым, радушен.

Данные исследования фиксировались.

Задание 2. Методика «Поделки игрушки». Цель – исследование поведения ребенка в ситуации морального выбора. Оборудование: 5 любимых игрушек. Критерии оценивания: количество оставленных себе игрушек. Если ребенок делит игрушки в свою пользу, оставляя себе больше (себе три, другим по одной), считается, что моральный выбор он делает неправильно; если оставляет себе только одну игрушку, а остальные делит между другими участниками, считается, что моральный выбор сделан им правильно. Ребенку предлагалось поделить 5 своих любимых игрушек между собой и еще двумя партнерами по игре, с которыми он дружит и которых не видит. Для трех участников игры мы предлагали всего пять предметов.

Задание 3. Методика «Проигрышная лотерея» (Мария Тереза Бурке-Бельтран). Цель – изучение уровня сформированности морального поведения через деятельность. Оборудование: коробка, количество проигрышных билетов, соответствующее количеству детей, 1 счастливый билетик, конфеты. Критерии оценивания: количество полученных конфет, реакция. Детям предлагалось вытащить из коробки билетик и сообщить взрослому, является ли билетик выигрышным. Предварительно детям показывали выигрышный билетик. По нему ребенок может получить приз – конфету, которую нами было решено продемонстрировать детям. Но в коробку билетик не кладут. На самом деле в коробке нет выигрышных билетов. Но дети этого не знают. Ребенок должен вытащить билетик, посмотреть на него, снова убрать в коробку, перемешать и сообщить результат взрослому. Для точности проведения, методика была проведена 2 раза подряд.

2.2 Состояние нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста

Качественный анализ данных показал, что 50% детей дали полный ответ на вопрос о зле, счастье, дружбе и вине, но вместе с тем у 25% детей эти понятия сформированы недостаточно. («Дружба – это если дружат», «дружба – это когда человек дружелюбный» и др.). То же можно сказать о понятии «зло». В ответах звучали конкретные проявления зла, такие как «часто ссорятся, обижают друг друга». Часто дети давали только эмоциональную оценку: «это плохо». Хуже сформированы такие понятия как «добро», «мужество». Лишь 25% участников эксперимента ответили на вопросы верно. При исследовании категории «Добро», было обнаружено, что 25% детей представляют данную категорию плохо. Следует отметить, что при изучении представления категории «мужество» 25% детей было отнесено ко второму уровню сформированности данного понятия. 50% детей отнесено к низкому уровню, т.к. дети не могут объяснить понятие или не дифференцируют представление о нём. Следует отметить, что более грубые отклонения наблюдались в усвоении понятий «мудрость», «справедливость», «милосердие» и «долг». Во всех вышеперечисленных случаях лишь 25% детей отметились ответами высокого уровня, т.е. понимают данные категории. В случае с понятиями «справедливость», «милосердие» и «долг» 50% детей показывают среднее понимание этих понятий. Говоря о понятии «мудрость», лишь половина участников методики дала ответы среднего уровня, а также присутствует низкий уровень выделения понятия и некорректная трактовка.

Анализ результатов первой серии позволил распределить детей по 3 группам в зависимости от сформированности представлений о нравственных качествах.

Уровень нравственного развития слабовидящих детей можно охарактеризовать следующим образом:

1. Количество детей с высоким и низким уровнем понимания понятий одинаково (25%). Больше детей, показавших средний уровень, таким образом, обобщенное представление о нравственном качестве сформировано у большинства детей. Такие качества как «добрый – злой» почти все объясняли правильно, то есть «тот, кто со всеми дружит; всем делится; ничего плохого не делает» или «ругается и делает все плохо; кто всех обижает; кто всегда злится...».

2. Недостаточная сформированность некоторых нравственных категорий, обязательных для старшего дошкольного возраста, таких как «дружба», «милосердие», «мудрость» и др.

3. В ответах детей отмечается большое количество тавтологий в определениях понятий («Добро – это когда человек добрый», «мудрость – это когда человек мудрый», «Милосердие – это милое сердце»).

4. Представление о нравственном качестве в форме клише, т.е. при ответе ребенок пользуется обобщенными словами, не приводя примеров из опыта и собственные мысли («Добро – это уважает других людей»).

5. В определениях нет четкости, в большинстве ответов качества и чувства заменены объектом или действием («Милосердие – это когда кто-то милосерден», «Справедливость – человек, который делает все только справедливое»).

Результаты проведения методики «Сделаем вместе». Анализ реакций детей на предложенное задание осуществлялся с учетом рекомендованных автором методики положений. 5 из 8 детей (63%) добровольно предлагали помощь партнёру. Все испытуемые старались наладить общение с партнером, но лишь 2 ребёнка (25%) делали это максимально эффективно. Отрицательная направленность ребят во время эксперимента проявлялась очень часто (63%) в использовании в речи личных местоимения типа «я», «мне», практически так же часто проявлялось желание работать одному (50%). У разных детей такая реакция была в разное время: в начале работы или в конце. Ни одному ребенку не захотелось работать без партнёра в середине эксперимента. Одним из ведущих показателей стала общительность детей. Больше половины детей показали результат выше среднего (63%). Уровень заинтересованности в заданиях практически у всех детей максимален (5 из 8 детей демонстрировали 100% интереса).

Перейдём к анализу методики «Подели игрушки», которая направлена на исследование поведения ребенка в ситуации морального выбора.

25% детей поделило игрушек в свою пользу, оставляя себе больше, что означает, что они совершили неправильный моральный выбор, в то же время, можем обратить внимание, что больше половины ребят (75%) сделали правильный моральный выбор. Средним показателем стал выбор 2 игрушки себе и по одной остальным.

Для проведения заключительного эксперимента была использована методика «Проигрышная лотерея». Результаты исследования показывают, что в группе двое детей во время эксперимента «достали» счастливый билет, что показывает недостаточно сформированное положительное моральное поведение. Методика показала, что во время её проведения 75% детей расстроены, но спокойно реагируют на неудачу в лотерее.

В целом, характеризуя деятельность старших дошкольников с нарушениями зрения, необходимо отметить высокую заинтересованность детей в качественном выполнении предложенных заданий, высокий показатель общительности т.е. желание взаимодействовать и общаться, но встречаясь со сложностями в изложении своих мыслей или не умении слушать у партнёра, коммуникативная активность понижалась.

Анализ полученных результатов показал, что представления о нравственных качествах у большинства детей с нарушениями зрения находятся на «низком» уровне. Количество детей с высоким и средним уровнем понимания сущности понятий нравственных качеств одинаково (25%). Данные результаты характеризуются недостаточной сформированностью некоторых нравственных категорий, таких как «дружба», «милосердие», «мудрость» и др. Представление о нравственном качестве в форме клише, без приведения примеров собственной жизни. В определениях нет четкости, в большинстве ответов качества и чувства заменены объектом или действием. Так же для ответов детей характерно большое количество тавтологий в определениях понятий. Анализ экспериментальных данных показал, что для детей с нарушениями зрения характерны следующие особенности в проявлении нравственных качеств: Больше половины детей предлагают свою помощь партнёру. Желание наладить общение с партнёром не соответствует настоящему уровню подготовки (из 100% лишь 25% делают это максимально эффективно). Желание работать одному. Частое использование личных местоимений «я», «мне». Больше половины (75%) продемонстрировали высокий уровень общительности, т.е. легко могут обратиться с вопросом и ответить на него. Таким образом, необходимо организованное обучение и воспитание детей с нарушениями зрения с целью увеличения количества проявлений нравственных качеств.

Анализ экспериментальных данных показал, что представления детей о нравственных качествах недостаточно сформированы. Дети не всегда поступают в соответствии с нормами, правилами. Поэтому необходима специальная коррекционная работа с целью развития нравственных качеств у старших дошкольников с нарушениями зрения.

Содержание коррекционной работы было определено в соответствии с работами Гурина Ю.В., Мониной Г.Б. [17,32], Сенник Ортис Г.Г., Куличковская [13,27;16,31;18,24; 2,52], Фопель К., Кряжева Н.

Целью занятия является коррекция представлений о нравственном качестве и их проявлений. Задача заключается в формировании знаний и представлений о нравственных качествах, умения

оценивать поступки. Определённое место уделялось место по работе над пониманием и проявлением эмоций, так как умение понимать и контролировать собственные является базовым умением для формирования нравственных качеств. Детям предлагались игры: «Смешинки и злючки», «Разговор с руками», игры-драматизации любимых сказок с возможностью играть разные роли, а также обсуждение и обыгрывание жизненных ситуаций.

Структура занятия представлена следующим алгоритмом:

- 1.Приветствие и вхождение в занятие.
- 2.Формирование и расширение представления о нравственных качествах.
- 3.Формирование ценностного компонента у детей.
- 4.Формирование поведенческого компонента.
- 5.Завершение (подведение итогов и прощание).

Первый этап включает в себя приветствие и вхождение в тему занятия. Здесь педагог создаёт дружественную атмосферу, снимает тактильное и эмоциональное напряжение между детьми. Вторым этапом предусмотрено формирование и расширение представлений о нравственных качествах. Для этого педагог использует рассказ о нравственном качестве, викторины. На третьем этапе предлагалось обсуждение поступков героев в жизни детей, их правильность, примеры правильного и неверно морального выбора. Четвёртый этап: отработка навыков нравственного поведения в различных ситуациях через этюды, театрализацию. На пятом этапе проводится завершение занятия, подведение итогов (обсуждение), выведение общего алгоритма поведения, психологические этюды, направленные на повышение уровня доверия, закрепление уровня сплочённости в подгруппе.

Пример: занятие на тему: «Дружба». На первом этапе происходит приветствие и вхождение в занятие. Целью является снижение тревожности, развитие чувства единства, развитие навыков совместной деятельности.

Игра «Паровоз - Букашка» (музыкальная). Дети становятся в цепочку, берут друг за плечи и, мелко переступая ногами, зигзагом «едут» по всему залу под музыку, останавливаются, подпевая слова текста и выполняя руками вращение колес вперед и назад, и продолжают движение.

Вторым компонентом является формирование и расширение представления о нравственных качествах. Здесь педагог предлагает детям поучаствовать в викторине. Руководство к упражнению: «Ребята, я буду произносить начало пословицы, а вы – ее продолжение».

Нет друга, так ищи (а найдешь, так береги). Друзья познаются (в беде). Крепкую дружбу (и топором не разрубишь). Дружба и братство (дороже любого богатства). Старый друг (лучше новых двух).

На третьем этапе происходит формирование ценностного компонента у детей. Детям предложено прослушать сказку Михаила Пляцковского « Урок дружбы».

Текст: Жили два воробья: Чик и Чирик.

Однажды Чику пришла посылка от бабушки. Целый ящик пшена. Но Чик об этом ни словечка не сказал своему приятелю. «Если я пшено раздавать буду, то себе ничего не останется», – подумал он. Так и склевал все зернышки один. А когда ящик выбрасывал, то несколько зернышек все же просыпалось на землю.

Нашел эти зернышки Чирик, собрал в пакетик аккуратно и полетел к своему приятелю Чик.

– Здравствуй, Чик! Я сегодня нашел десять зернышек пшена. Давай, их поровну разделим и склюем.

– Не надо... Зачем?... – стал отмахиваться крылышками Чик. – Ты нашел – ты и ешь!

– Но мы же с тобой друзья, – сказал Чирик. – А друзья все должны делить пополам. Разве не так?

– Ты, наверно, прав, – ответил Чик.

Ему стало очень стыдно. Ведь он сам склевал целый ящик пшена и не поделился с другом, не дал ему ни одного зернышка. А сейчас отказаться от подарка приятеля – это значит обидеть его.

Взял Чик пять зернышек и сказал:

– Спасибо тебе, Чирик! И за зернышки, и за урок... дружбы...

Проводится беседа по смысловому содержанию.

Во время четвертого раздела происходит формирование поведенческого компонента. Для формирования умения заботы о друге, детям представляется возможность инсценировать стихотворение. Руководство к упражнению: дети слушают в исполнении ведущего стихотворение

Маршака С. Я. «Друзья-товарищи», дают оценку поведению ребят, распределяют роли. Ведущий снова читает стихотворение, а дети пантомимически его иллюстрируют.

Стихотворение Маршака С. Я. «Друзья-товарищи»:

День стоял весёлый
Раннею весной.
Шли мы после школы -
Я да ты со мной.
Куртки нараспашку,
Шапки набекрень, -
Шли куда попало
В первый тёплый день.
Шли куда попало -
Просто наугад,
Прямо и направо,
А потом назад.
А потом обратно,
А потом кругом,
А потом вприпрыжку,
А потом бегом.
Весело бродили
Я да ты со мной,
Весело вернулись
К вечеру домой.
Весело расстались -
Что нам унывать?
Весело друг с другом
Встретимся опять!

Завершающим является пятый раздел, который включает в себя логическое и гармоничное завершение занятия, психофизическое расслабление и подведение итогов занятия. Проводится игра «Услышишь – хлопни». Её цель – закрепить понятийный минимум по теме «дружба». Руководство к игре: взрослый произносит ряд нравственных качеств, дети с закрытыми глазами, услышав положительное нравственное качество, характерное для дружбы, хлопает в ладоши.

Для развития чувства единства, навыков совместной работы, проводится игра «В этом зале все друзья». Руководство к игре: ведущий говорит детям: «В этом зале все друзья, 1-2-3, Вы, и мы, и ты, и я, 1-2-3. Улыбнись тому, кто слева, улыбнись тому, кто справа – мы одна семья!». Дети, стоя в круге, выполняют руководство и выбирают последующие действия (обнять, погладить, потанцевать и т.д.)

Учитывая тот факт, что нравственные качества формируются длительное время, возникает необходимость систематического проведения занятий. Поскольку наиболее эффективными средствами являются пример педагога и пример взрослых, желательно проводить консультации с родителями, сообщать о каждой теме и её итогах, давать игры на закрепление материала, а также варианты бесед с ребёнком.

Заключение. Для успешной интеграции в общество зрячих необходима комплексная педагогическая помощь, которая реализуется в ряде программ. Наиболее важной для формирования нравственных качеств можно отметить роль игровой деятельности. Для изучения особенностей нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения была проведена экспериментальная работа, по результатам которой были подобраны методические рекомендации по формированию нравственных качеств у детей с нарушениями зрения.

Выяснено, что коррекция нравственных качеств заключается в преподнесении новых и неусвоенных моральных норм с помощью использования различных общепедагогических методик, таких как, беседа на этическую тему, рассказ, пример, развивающая игра и т.п., применение которых требует учета психических и физических особенностей детей с нарушениями зрения.

Библиографический список

1. Аплетаяев М.Н. Система воспитания личности в процессе обучения: Монография / Омск.гос.пед.ун - т – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1998.

2. Белинская Е. В. Сказочные тренинги для дошкольников и младших школьников, г – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. – 125 с.
3. Божович Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей// Вопросы психологии. – М.: Просвещение, 1975.
4. Буре, Р. С. Воспитание в процессе обучения на занятиях в детском саду / Р. С. Буре. – М. : Просвещение, 1981. – 164 с.
5. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Издательство «Лань», 2003. – 656 с.
6. Дошкольная педагогика / Под ред. В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой. – М., 1988 С. 115 – 118
7. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогике: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. Д М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. Д 240 с
8. Калинина Р. Р. Становление нравственности в дошкольном возрасте и социальное окружение: Дис. канд.психол.наук. – СПб.,1998.С.21-22
9. Кузнецова Л. В Основы специальной психологии: учебн. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Кузнецова Л. В. и др. : под ред. Кузнецовой Л. В. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 480 с.
10. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие [Текст] / А. Г. Литвак ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб. : Изд-во РГПУ. – 1998. – 271 с.
11. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения: Учебное пособие. — М.: РАОИКП, 1999, с. 14, 54
12. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушениями зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / Под ред. Плаксиной Л.И.. —М.: Издательство «Экзамен», 2003. – 173 с.
13. Сенник-Ортис Г.Г., Куличковская Е.В. Машины сказки. Программа развивающих занятий для детей от 2 до 10 лет. – 2006. – с,
14. Стернина Э.М. Теория и методика воспитания слепых и слабовидящих детей. – Л., 1980.
15. Телегин М. В. Программа воспитательный диалог. Образовательная программа для детей старшего дошкольного возраста. – М.: МГППУ, 2004.С. 112 – 114
16. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 5-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.

Деева Анастасия Сергеевна

Deeva Anastasia Sergeevna

студент, Воронежский государственный педагогический университет, РФ, г. Воронеж

Портных Анастасия Александровна

Portnyh Anastasia Alexandrovna

студент, Воронежский государственный педагогический университет, РФ, г. Воронеж

Лактионов Василий Викторович

Laktionov Vasily Viktorovich

научный руководитель,

канд. истор. наук, доцент, Воронежский государственный педагогический университет, РФ, г. Воронеж

УДК 379.8

МОЛОДЁЖНЫЙ ДОСУГ В ВОРОНЕЖЕ (На основании опроса студентов ВГПУ)

THE LEISURE OF THE YOUTH IN VORONEZH

Аннотация: В статье рассматривается сущность досуга, который, несомненно, играет большую роль в жизни каждого человека, так как является одним из наиболее ярких способов самореализации, развития, приобщения к культуре, искусству, спорту. В работе раскрываются основные характеристики досуговой деятельности молодежи. По результатам исследования, основывающегося на опросе студентов Воронежского Государственного Педагогического Университета, выявлен ряд особенностей, отображающих содержание и качество свободного времяпрепровождения молодого поколения, а так же определены наиболее предпочитаемые виды досуга.

Abstract: The article reviews the essence of leisure, which plays a big role in every person's life. It is one of the greatest ways of self – realization, personal development, introduction to culture, art, sport. The main characteristics of leisure of the youth are revealed in this paper. The results of the research, which is based on a survey of VSPU students, present a number of features of the youth leisure and determine the most preferred kinds of leisure. These aspects characterize the content and quality of spending free time.

Ключевые слова: досуг молодежи, виды досуга, свободное время, развлечение, отдых

Keywords: the youth leisure, kinds of leisure, free time, entertainment, rest

Молодое поколение нашего времени не может спокойно сидеть на месте, когда у них в запасе огромное количество сил и энергии, которым необходимо найти выход. Досуг как раз и является таким своеобразным выходом, потому как он - неотъемлемая составляющая жизнедеятельности молодежи.

Стоит отметить, что данный феномен имеет довольно давнюю историю. Первое упоминание о нем относится к древнегреческой культуре. Досуг занимал одно из центральных мест в системе социальных институтов, восхвалялся Сократом и был, по его мнению «драгоценным состоянием» древнегреческой культуры.[8]

В 1801 году английский художник и историк быта Дж. Стратт обратился к прошлому досуговой деятельности своих соотечественников. [4] Важность своей работы он объяснял тем, что изучение досуга необходимо для справедливой характеристики человека, так как в процессе досуговой деятельности он раскрывает свое настоящее лицо.

На сегодняшний день понятие «досуг» характеризуется как часть свободного, внерабочего времени, используемая для удовлетворения личных, физических, духовных и социальных потребностей.[1] Это время для самореализации, осуществления интересов и целей, поставленных перед собой человеком.

В своей работе мы хотим уделить внимание досугу именно молодежи, поэтому стоит дать определение и этому понятию. Молодежь – социально-демографическая группа, обладающая определенными возрастными характеристиками, социальной позицией, культурой и духовным миром. Деятельность молодежи в основном носит активный, творческий, поисковый характер, дает приток эмоций, новых ощущений.[3]

Досуг молодежи имеет свои отличительные черты:

- Обладает ярко выраженными физиологическими, психологическими и социальными признаками;
- Основан на добровольности;
- Формирует и развивает личность;
- Способствует самовыражению и саморазвитию;
- Поощряет творческую инициативу;
- Способствует формированию ценностных ориентаций;
- Способствует самовоспитанию личности.[7]

Также, особенностью досуговой деятельности является поиск психологического комфорта в общении с другими людьми, стремление приобрести определенные навыки в общении с представителями различных социальных групп.[6]

Изучение молодежного досуга весьма многогранно и включает в себя рассмотрение разнообразных процессов и явлений в жизни молодежи, а именно - социализации, воспитания молодежи, профессионального становления, образа жизни, ценностных ориентации и т.д.[5]

Существуют различные классификации досуговой деятельности, в одной из них она разделяется по следующим признакам:

- По содержанию (развлекательная);
- По времени (кратковременная, периодическая, систематическая);
- По характеру (пассивная, активная);
- По направленности контактов (непосредственная и опосредованная).[6]

В общем и целом, характеристика молодежного досуга затрагивает личностные и общественные стороны этого явления. Ведь культура досуга – это, в первую очередь, внутренняя культура человека, что предполагает наличие у него определенных личностных свойств, благодаря которым он с пользой проводит свое свободное время. Этими свойствами могут быть склад ума, характер, организованность, потребности и интересы, умения, вкусы, жизненные цели, желания.

У каждого человека вырабатывается индивидуальный стиль досуга и отдыха, свой принцип организации проведения свободного времени – творческий или нетворческий. Каждый отдыхает по-своему, следуя своим собственным возможностям и условиям. Сфера досуга предоставляет молодым людям практическую возможность выступать в качестве свободных личностей, в ее рамках формируется значительная часть личностного потенциала, которая реализуется затем в процессе жизнедеятельности.[2]

В сегодняшней социально-культурной ситуации молодежный досуг предстает как общественно осознанная необходимость. Он становится все более широкой сферой культурного досуга, где происходит самореализация творческого и духовного потенциала молодежи и общества в целом.

Нами был проведен социологический опрос среди студентов Воронежского государственного педагогического университета. Мы опросили девушек и юношей для того, чтобы определить, какой вид досуга является главными для молодежи. Мы предполагали, что наиболее предпочитаемый вид досуга будет меняться в зависимости от пола и возраста. В данном исследовании участвовало 100 респондентов, которые являются студентами 1-4 курса. Что касается гендерного аспекта – то соотношение мужчина-женщина было равным (50 на 50). Анализ и обработка полученных результатов позволяют сделать следующие выводы:

1. Большая часть студентов (71%) учится, часть студентов(28%) совмещает работу и учебу и меньшая часть студентов (1%) работает.

2. В будние дни, треть опрошенных (36%) имеет от часа до двух свободного времени, часть опрошенных (27%) имеет от двух до четырех часов свободного времени, больше четырех часов времени имеют 17% респондентов, у 13% опрошенных в будние дни есть от получаса до часа свободного времени и меньшая часть опрошенных (7%) не имеет свободного времени.

3. Обычно, в будние дни большая часть молодежи (65%) проводит в социальных сетях, примерно столько же опрошенных (64%) предпочитают живое общение с друзьями, родственниками и родными, 33% респондентов проводить их свободное время, просматривая новости в интернете, практически одинаковая часть опрошенных проводит свое время, читая книги (28%), посещая кинотеатры, кафе, магазины и прочее (30%), прогуливаясь (27%), играя (19%), ничего не делая

(пассивный отдых) (26%), занимаясь спортом (26%), увлекаясь музыкой (21%) и самая меньшая часть опрошенных предпочитает просмотр телевизора (11%).

4. В выходные дни, подавляющее большинство респондентов имеет более четырех часов свободного времени (62%), почти равное количество опрошенных пришли к выводу, что у них есть от часа до двух часов (14%) или от двух до четырех часов (13%), и меньшая часть молодежи, считает, что у них есть от получаса до часа (8%) или у них нет свободного времени вообще (3%).

5. Подавляющее число респондентов тратят их свободное время на живое общение с друзьями, знакомыми, родственниками (74%), посещение кинотеатров, кафе, магазинов и прочее (56%), игры (48%), социальные сети и онлайн общение (47%). Некоторые проводят их свободное время, занимаясь спортом (29%), читая книги (27%), ничего не делая (пассивный отдых) (25%), изучая что-то новое (23%), просматривая новости в интернете (21%), практически одинаковое количество людей предпочло изучение чего-то нового (15%) и просмотр телевизора (14%).

6. Оценив насколько опрошенные довольны количеством своего свободного времени, мы пришли к выводу, что в целом респонденты довольным количеством свободного времени.

7. Большая часть опрошенных довольна содержанием своего свободного времяпрепровождения.

8. Молодежь руководствовалась при выборе досуга: желанием отдохнуть, поднять настроение (69%), потребностью в смене обстановки (44%), потребностью в общении (38%), потребностью в изучении чего-то нового (29%), желание ничего не делать (22%).

9. Преимущественно качество проведения свободного времени зависит от желаний человека (51%). Другие считают, что от материальных возможностей (23%) или уровня культуры человека, его образованности (18%). Меньшая часть считает, что качество проведения свободного времени зависит от предоставляемой инфраструктуры (7%).

Обобщая вышесказанное, хочется отметить, что различия между полом, возрастной группой молодежи и видом предпочитаемого досуга весьма небольшие и объясняются скорее личными особенностями. Несмотря на занятость респондентов (71% - учатся, 28% - совмещают работу и учебу и 1%- работает) у них есть достаточное количество свободного времени, чтобы выбрать тот вид досуга, который им наиболее импонирует. При этом - подавляющее большинство респондентов довольны содержанием своего свободного времяпрепровождения. В тройку самых предпочитаемых видов досуга вошли: живое общение с друзьями, знакомыми, родственниками (74%), посещение кинотеатров, кафе, магазинов и прочее (56%), игры (48%).

Библиографический список:

1. Добренькова В.И., Кравченко А.И. Социология: Учебник. – М.: ИНФРА – М, 2001. – 624 с.
2. Ионова О.В. Современные виды досуга студенческой молодежи// Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2015. – С.106 – 113.
3. Национальная социологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://voluntary.ru/termin>
4. Сидорчук И.В. Цели и перспективы истории досуга//Историческая психология и социология истории. – 2015. – т.8 №2.
5. Современные формы молодежного досуга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mirznanii.com/a/214319/sovremennye-formy-molodezhnogo-dosuga> (дата обращения: 21.03.18)
6. Специфика и содержание молодежного досуга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bukvi.ru/obshchestvo/kulturologia/specifika-i-soderzhanie-molodezhnogo-dosuga.html> (дата обращения: 21.03.18)
7. Фирсина П.С., Основные функции и принципы досуга студенческой молодежи//V Международная студенческая электронная научная конференция (15 февраля – 31 марта 2013г.)
8. Фролов Э.А. Парадоксы истории – парадоксы Античности: очерки/ Фролов Э.А. – Спб.: Издат. дом СПбГУ, 2004. – 420 с.

Юсупова Гулноза Рахмонбековна
Yusupova Gulnoza Rakhmonbekovna

Scientific Research Institute of Pedagogical Sciences of Uzbekistan named after K. Niyoz, Tashkent city, the Republic of Uzbekistan

УДК 37:159.9

TECHNOLOGIES IN DEVELOPING STUDENTS' SANOGENIC THINKING

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЕ САНОГЕННОГО МЫШЛЕНИЕ У УЧАЩИХСЯ

Аннотация: В этой статье автор описывает важность развития саногенного мышления учащихся и использования игровых технологий в этом процессе. Автор предложил педагогические и психологические игры для развития здорового мышления учащихся.

Annotation: In this article, the author describes the importance of developing students' sanogenic thinking and the use of gaming technology in this process. The author has offered pedagogical and psychological games for the development of students' healthy thinking.

Ключевые слова: ученик, мышление, саногенное мышление, патогенное мышление, игра, технология, развитие

Key words: student, thinking, sanogenic thinking, pathogenic thinking, game, technology, development.

Sanogenic thinking is one of the most non-traditional healthy thinking technologies that will help to develop new mental skills.

The system of developing sanogenic thinking teaches students to learn unconsciously by developing the ability to control the mental actions that create unpleasant emotions.

Sanogenic thinking skill makes it possible to master various methods of thinking, give it liberty, and reduce excessive expression of emotions. For sanogenic thinking, students need to train new thinking about certain emotions (e.g. hatred, shame, jealousy). Only then it is possible to get rid of programming ideas and behaviours. Based on the analysis of human's psychological perception of the environment, the state of the pathogenic thinker can be described.

The pathogen of unhealthy thinking is related to emotional stress and conflict with the self and environment, which can cause harm to human health.

It is advisable to use gaming technologies in lessons and extra-curricular activities to develop healthy thinking.

Game is a type of activity that focuses on learning and rebuilding social experience, and gaming technology consists of motivational, goal-oriented, organizational, evaluative and value-oriented components.

The main feature of pedagogical games is the correct setting of the goal and related pedagogical outcomes of teaching-learning activities.

The main objectives of pedagogical games are:

- **didactic:** applying knowledge and skills in practice, developing new skills, widening the worldview;
- **educational:** independence, will, ethic and aesthetic views, cooperation, education in the team;
- **developing:** focus, memory, speech, thinking, creative abilities, comparison, development of learning motivation;
- **socializing:** learning different values and traditions, successful adaptation to existing conditions.

Here are some examples of pedagogical games that help students develop healthy thinking:

“All-Some-Only Me”

The students sit in a circular arrangement of chairs. The number of chairs in the circle must be according to the number of participants. The teacher stands in the centre (without a chair).

The teacher explains: “Now I'm going to say some things about some of you. If you think what I said is about you, you will have to get up immediately and take one of the empty chairs. If it also characterises

me, I may sit in someone's chair. The student left without a chair will be a leader. You mustn't sit in an empty chair. Let's try it."

Then the teacher begins saying aloud the following:

"Someone who woke up today in a good mood"

"Someone who has come to school today"

"Someone who has a golden ribbon in the hair" (the teacher says a thing belonging to only one girl, and when she gets up, the leader attempts to take her seat).

After the first round of the play, the leader "opens the cards":

"I said three sentences. In the first case, **some** of you responded, the others said, "It's not about me." In the second case, **all** of you responded. In the third case, **only one person** responded. Therefore, this game is called "All-Some-Only Me".

The game continues in this way. With the help of this game, the students will have a chance to find new information about each other.

"Projective picture"

The teacher asks the students to draw two pictures: "how I am" and "how I want to be". About five minutes will be given for drawing. The drawings will not be signed. Their technical aspects are not important.

All the drawings will be put separately in the middle of the room. The students will select one of them and hang it on a visible place.

Then everyone will tell what they see. In turn they will speak about what has been drawn there and what the feelings were, how the person who has drawn the picture see and wants to see himself/herself and what s/he wants to change. The author of the picture will not introduce himself.

Once they have finished speaking, they can try to find the author of the picture. Then the author will introduce himself/herself, explain what he wanted to express in his/her painting and answer possible questions. After the discussion, the author of the drawing will tell whose interpretation s/he liked best.

"For each other"

The aim of the game: to create cooperative atmosphere and emotional closeness among students

Situation: People have been created for each other. Today it is an undeniable fact that does not require proof. If anybody wants, they can discuss this fact.

The main task of this game is in that each group member will have to think about what might be beneficial for them and where. For example, you may write the name "Mansur" and next to it "you can start a business with him, travel and talk about football". Next to the name "Sevara", you may write "you can marry her, with her you can bring up children, talk about theatre and poetry, and of course, about the secrets of cooking". In this way, you need to analyse all the members of the group.

Then the groups will join together in a big circle and listen to each other. Hopefully, everyone will find it interesting to answer the question "What am I useful for?"

"Helpers"

The aim of the game: to cultivate in students such qualities as readiness for rendering assistance, friendship and courage

Situation: Let's tell each other about whom and why we helped for the last time. Who was s/he? Was s/he your closest relative, close friend, or a stranger? Do you remember that person? Now remember under what circumstances it happened. Did s/he ask for help or was it your initiative?

Who is ready to give all the details of the gracious help you have provided to others?

During the talk, the other participants should listen paying attention to the speaker's style of speech, gestures, breaks, and so on.

"Apple"

The participants will sit in a circle. The leader will say "My name's I like ... (anything or anybody s/he likes)" and throw an apple (a ball) to someone. The one who catches the apple (ball) will also introduce himself/herself in such a way and pass the ball to the other participant. The game will continue until all the participants introduce themselves.

The participants can use the following phrases while introducing themselves:

I like

The food I have enjoyed since my childhood is

The colour (flower or fruit) I like is

"Politeness" training

The aim of the training: to develop participants' communicative and presentation skills

Material: sheets of Whatman paper/flipcharts, markers

Situations:

1. What are the conversation (behaviour) rules in an environment you stay for a long time?
2. How do you greet and thank each other?
3. What gestures do you use to express you are grateful?
4. What gestures do you use to express your displeasure or objection?
5. Why are such polite phrases as “thank you”, “here you are”, “if you don't mind”, etc. used less frequently among the youth?

Procedure of the training:

1. In the following way, the trainer explains the tasks the participants will perform: “Let's try our new approach called “politeness” during our work. First, we will make a list of rules for politeness. Each of you will have 5 minutes to make your own proposals that you think must be included in the list. Then we will discuss them and vote for the final list.

We will introduce a penalties system so that the politeness rules work in the group, and you are expected to develop it yourself either. You will be given another 5 minutes to think over certain penalties for violators of the rules.

2. Each participant will develop a penalties system to be imposed in case politeness rules are violated.

3. The participants will voluntarily split into groups and discuss their own rules and penalties together.

4. After the discussions, a member from each group will make a presentation of the list of politeness rules and penalties their group have developed.

5. After all the groups finish their presentations, the most important ones will be chosen from among them to make a list of politeness rules and penalties of the class.

Used literature:

1. Towards Intensive Progress and Renewal Based on the Strategy of Actions. – Tashkent: Publishing and printing house named after Gafur Gulom, 2017.

2. Abu Nasr Farabi. The Virtuous City. – Tashkent: New Millennium Generation, 2016.

3. Moral Book. – Tashkent: New Millennium Generation, 2016.

4. Jackson A. Ten Secrets of Being Healthy. Ten Secrets of Being Happy. – Tashkent: Publishing and printing house named after Chulpon, 2016.

5. Philosophy: Encyclopaedic Dictionary (Compiler and Responsible Editor K.Nazarov). – Tashkent: “Sharq”, 2004.

6. Khodjaev B. Development of Historical Thinking in Secondary School Pupils by Means of Modernized Didactic Support: Doctor of Pedagogical Sciences. ... diss. – Tashkent, 2016.

7. Goziev E. Psychology of Thinking. – Tashkent: “O'qituvchi”, 1990.

8. Atakhanova S. Thinking in the Innovative Education Curriculum // For a healthy generation. – 2011. No.11. – p.5.

9. Jung C. Psychological Types // Psychology of Individual Differences: Texts. – Moscow, 1982.

10. Horney K. The Neurotic Personality of Our Time. Introspection. – Moscow, 1993.

11. James M., Jongvard D. Born to Win. – Moscow, 1995.

12. Orlov Y.M. Ascension to Individuality. – Moscow, 1991.

13. Vasileva N. Forming Younger Student's Sanogenous Thinking. – Kaliningrad: KSU, 1997.

Сатин Борис Васильевич
Satin Boris Vasilyevich

почётный работник высшего профессионального образования, доцент, научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории научно-исследовательского отдела ФГКВБОУ ВО «Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище имени генерала армии В. Ф. Маргелова»,
г. Рязань

Гумелёв Василий Юрьевич
Gumelev Vasily Yuryevich

кандидат технических наук, научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории научно-исследовательского отдела ФГКВБОУ ВО «Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище имени генерала армии В. Ф. Маргелова»,
г. Рязань
E-mail: gumelevvu@mail.ru

УДК 355/359

ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНЫМ ВОЙСКАМ РОССИИ 88 ЛЕТ

AIRBORNE TROOPS OF RUSSIA 88 YEARS OLD

Аннотация. Статья посвящена 88-летней годовщине создания в нашей стране Воздушно-десантных войск и перспективе их дальнейшего развития.

Abstract. The article is devoted to the 88th anniversary of the creation of airborne troops in our country and the prospect of their further development.

Ключевые слова: Воздушно-десантные войска, род войск, Великая Отечественная война, Афганистан, боевое мастерство.

Key words: airborne troops, type of troops, the Great Patriotic War, Afghanistan, combat skills.

В этом 2018 году Воздушно-десантным войскам (ВДВ) Российской Федерации исполняется восемьдесят восемь лет.

Датой создания ВДВ считается 2 августа 1930 года. В этот день на учениях Московского военного округа впервые было выброшено на парашютах десантное подразделение для выполнения тактической задачи. С тех пор ВДВ начали «писать» свою героическую биографию и покрыли себя неувядаемой славой как на полях сражений в годы Великой Отечественной войны, так и при выполнении боевых задач в мирное время.

К наиболее крупным воздушно-десантным операциям советских войск, проведенными ВДВ в ходе Великой Отечественной войны, следует отнести Вяземскую воздушно-десантную операцию 1942 года (проводилась в ходе общего наступления советских войск под Москвой), и Днепровскую воздушно-десантную операцию 1943 года (проводилась в ходе битвы за Днепр).

В послевоенное время ВДВ проявили себя с лучшей стороны при выполнении боевых задач в Венгрии в 1956 году, в Чехословакии в 1968 году, в Афганистане в 1979–1989 годы, в обеих «чеченских войнах» (1994–1996 годы) и (1999–2005 годы). При выполнении боевых задач в Чечне личный состав ВДВ проявлял образцы мужества и героизма. Примером тому служит подвиг десантников 6-й роты псковской десантно-штурмовой дивизии, когда девяносто российских десантников ведя бой с незаконными вооруженными формированиями, численностью около 2,5 тысяч боевиков, не уступили им занимаемых рубежей, уничтожив до 400 бандитов. Десантники потеряли в этом бою 84 человека. За этот подвиг 22 воина удостоены звания Героя России, из них 21 десантник – посмертно, остальные награждены Орденами Мужества, 63 из них – посмертно.

ВДВ также принимали активное участие при выполнении миротворческой миссии в бывшей Югославии, Приднестровье, Таджикистане, Абхазии, Южной Осетии, в операции по принуждению к миру Грузии в 2008 году и в других «горячих» точках бывшего Советского Союза, где десантники показали исключительное мужество и героизм, так свойственные русским солдатам. Роль российских десантников в воссоединении Крыма с Российской Федерации также была значительной [1, 2].

296 десантников за свои подвиги в разное время удостоены высокого звания Героя Советского Союза, 112 – Героя России, многие тысячи воинов награждены различными орденами и медалями.

Значительный вклад в развитие и становление ВДВ внес человек-легенда советских, а ныне и российских Вооруженных Сил, десантник № 1, Герой Советского Союза Василий Филиппович Маргелов (рисунок 1).



Рисунок 1 – Герой Советского Союза, десантник № 1, генерала армии В. Ф. Маргелов. Фотография

Личный состав, служивший под командованием Василия Филипповича Маргелова, назывался «маргеловцами», а войска, которыми он командовал, десантники называли любовно, но и грозно для врага – «Войска Дяди Васи». Военный талант В. Ф. Маргелова проявлялся в том, что он опирался на коллектив опытных единомышленников-преобразователей ВДВ, таких, как Герой Советского Союза генерал-лейтенант

Громов И. И., генерал-лейтенант Лисов И. И., генерал-лейтенант Павленко П. Ф., генерал-лейтенант Гуськов Н. Н. и многие другие.

Роль и место Воздушно-десантных войск, как самостоятельного высококомобильного рода войск, в структуре Вооруженных Сил Российской Федерации в мирное и военное время определяются:

- постоянной готовностью к немедленному, универсальному применению и решению задач в конфликтных ситуациях;

- высокой мобильностью войск (способность к переброске по воздуху и морем в изолированные и удаленные районы, как на территории Российской Федерации, так и за ее пределами;

- автономностью ведения соединениями и воинскими частями ВДВ боевых (специальных) действий на операционных направлениях и в тылу противника;

- обладанием (достижением в дальнейшем) достаточной поражающей силой для успешного ведения любого вида боевых действий, высокой (глобальной) маневренностью и способностью действовать в сложных физико-географических условиях;

- возможностью эффективных превентивных действий за рубежом путем применения соединений и воинских частей ВДВ в сочетании с активными боевыми действиями и действиями сил специальных операций. [1,2].

В настоящее время ВДВ России продолжают свое развитие и перевооружение. На оснащение войск поступают новые образцы вооружения и техники (семейство бронированных гусеничных машин на базе БМД-4М, БТР-МДМ, СПРУТ-СДМ), совершенствуются и расширяются программы боевой подготовки, организационно-штатная структура войск.

Сформированы разведывательные батальоны во всех соединениях, а также бригада специального назначения. Это резко увеличило потенциал разведки, что немаловажно в современных условиях.

Сформированы шесть танковых рот, на базе которых будут созданы танковые батальоны, что усилит огневую мощь соединений, частей и подразделений ВДВ.

Сформированы две роты РЭБ и беспилотных летательных аппаратов. В течение четырех-пяти лет такие роты будут созданы во всех соединениях. Организационно-штатные структуры формирований ВДВ, исходя из возможностей нашего государства на данный период времени, позволяют успешно решать поставленные перед ВДВ задачи.

Своё боевое мастерство военнослужащие ВДВ оттачивают в процессе боевой подготовки, КШУ, учений, в том числе проводимых совместно с другими видами и родами войск и т.д. Примером тому может служить масштабное тактическое учение «Запад-2017» (рисунок 2).

Таким образом, в настоящее время можно с полной уверенностью заявить – у российских ВДВ будущее есть! И причем это будущее тесно связано с будущим нашей Отчизны.

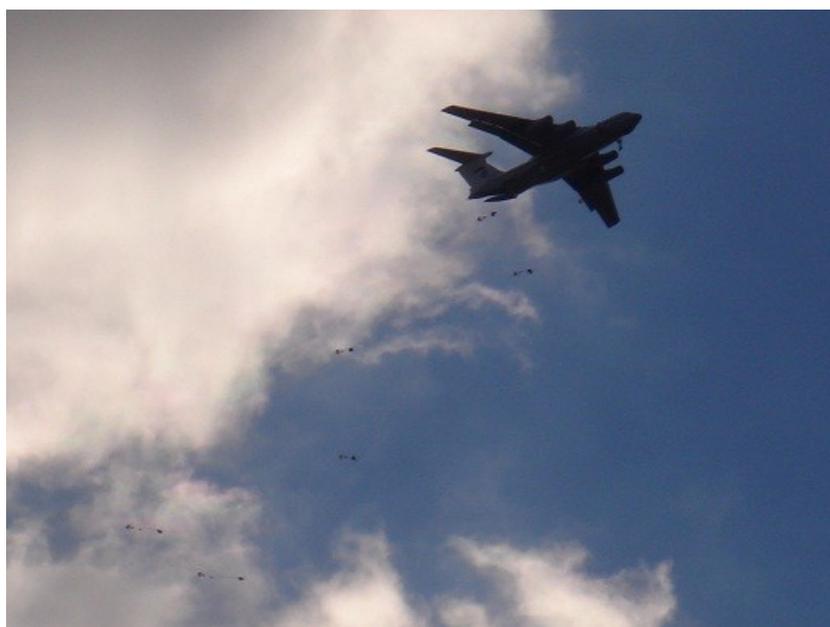


Рисунок 2 – Десантирование личного состава в ходе тактического учения «Запад-2017»

Библиографический список:

1. Сухоруков, Д. С. Записки командующего-десантника [Текст] / Д. С. Сухоруков. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2000. – 141 с.
2. Колмаков, А. П. Воздушно-десантные войска России [Текст] / А. П. Колмаков. – М.: Воениздат, 2005.

Омиралли Дамир Жанибекулы
Omirali Damir Zhanibekuly

Магистрант 2 курса

по специальности “Переводческое дело – референт”

Кафедра перевода и межкультурной коммуникации

Казахский Университет Международных Отношений и Мировых Языков имени Абылай хана

УДК 130.2

СТРУКТУРНАЯ ОСОБЕННОСТЬ КОНЦЕПЦИИ

STRUCTURAL PECULIARITY OF THE CONCEPT

Аннотация: В статье описывается структурная особенность концепции и важность концепции, без которого невозможно представить конкретной культуры. Их число ограничено, поскольку любое понятие символа не может быть понятием. Концепция реальности, которая может стать предметом пословиц, высказываний, поэзии и текстов прозы, ценна, актуальна для конкретной культуры и имеет много многоязычных единиц для ее утверждения.

Abstract: The article describes the structural feature of the concept and the importance of the concept, without which it is impossible to imagine a specific culture. Their number is limited, since any concept of a symbol cannot be a concept. The concept of reality, which can become the subject of proverbs, utterances, poetry and prose texts, is valuable, relevant to a particular culture and has many multilingual units for its approval.

Ключевые слова: концепт, многоязычные единицы, подсознание, духовная культура, менталитет.

Key words: concept, multilingual units, consciousness, spiritual culture, mentality.

Introduction

Concept is the main element of the conceptual image of the universe. Formation of concept and terminology in linguistics was a new step in the development of the peculiarities, laws, and ways of interaction between language, consciousness and culture. In this regard, new aspects of interaction between linguistics, coniology, culturology and philosophy have emerged, thanks to which the semantic researches deepened.

In a broad sense, the concept is part of a universal world education system (conceptual world), that is, the notion of the conceptual, conceptual, and human thought of the individual about the objective reality.

Concepts formed in the field of spiritual culture of mankind - "cultural expression of human consciousness", i.e cultural concepts; a means of culture in penetrating human mentality; the concept that is accompanied by the word, the imagination, the knowledge, the association, the scarcity of the anxieties.

Concept and language relationships are related to the semantic triangle: "reality - concept - name". Interpretation of the content side of the language is necessarily related to its relationship with language, thinking, and truth. One of the fundamental issues of semantics is the relationship between matter (subject, referent, denote), the idea (idea, concept, meaning, meaning, secularization, designat) and the name (word, symbol, text). V.N Teelia defines each member of these three groups as follows: "Reality appears to be a denote, as there is coherence with respect to all of the nominative names of the relays (class objects). As you can see, the categorical-language exclamations, as well as the symbolic meaning of the word, can be entered and expedited. The name speaks for itself as it is compiled in the written language in accordance with the structural elements of the language code "[1-2]. That means "reality" - a denotation of denomination, that is, as a set of signs of the substance and phenomenon in the process of nomination; "Concept" - as a sign of the name; "Name" - the structured organization of the specified language code is understood as a sound string that is associated with language recognition.

In the word, in the sense of the word, the word appears, displayed and transmitted. Thus, in linguistics the philosophical category of the concept is compared to the lexical meaning of the word. Some even put the word into a lexical sense (LA Novikov, SD Katsnelson).

M.Orazov's idea: "The lexical sense is a generalized, abstract image of the human mind in things, actions, phenomena in the world of objects and objects that have been conditioned, historically and socially interconnected" [3].

The concept is not the same as the meaning. Modern researchers have ignored the introduction of a new term for labeling; so many philosophical dictionaries and encyclopedias appear to be equivalent to referring to the concept of concept or its content, which requires separation [4]. The concept is related to the symbolic and important structure of the language, which is the ideal unit of different stages of matter and the function of the mind, independent of communication [5]. The result of this knowledge, step or stage. And it is done through the conceptual speech. The concept is subjective. Memory and imagination are both an integral part of the synthesis and conceptuality of the soul's three abilities, one that is intended to be understood right now and here, on the other hand, as memory act - as an act of imagination - as a vision of the future - as an act of judgment. Concept is something like this, and a "story" is a dream [6-7].

One of the main ways of conceptual analysis is to describe conceptual features of the concept. The methodology for describing the concepts of the structure of the concept will help to obtain information on the ethno-peculiarity of the expression of the knowledge and experience of linguists in this or that culture. Depending on this method, the study consists of the following steps:

1. Etymology of the name-word concept is studied, the history of meaning is examined, and the motivational signs of the concept are defined.

2. By means of the component analysis method, the definition of the word in the dictionary and the synonyms of the word combination are studied, and the explanatory signs are defined.

3. Meta morphological compatibility is studied, and then the figurative features of the concept are defined.

4. At all stages of the research, the symptoms of the concept are grouped. These groups are composed of a set of features that describe this or that conceptualization concept jointly, based on the nature or type of character. On the basis of quantitative expression of the signs of this or that group, the linguistic image of the World makes conclusions about the importance of certain cognitive signs in the concept of recognition [8].

Conclusion

Concepts are the most complex, important concepts that cannot be imagined without a specific culture. Their number is limited, since any notion of symbol cannot be a concept. The concept of reality, which can become a subject of proverbs, sayings, poetry and prose texts, is valuable, relevant for a particular culture and has many multilingual units for its approval. They are cultural owners of the people's memory. Thus, the semantic phenomenon, defined by the conceptual lingvomen-cultural specifics and characterizing certain ethno-cultural owners in one way or another. The concept marks the image of the ethnic linguistic world, representing ethnic glasnost and is a brick that is the "home of this life".

References:

1. Языковая номинация. Виды наименований. –Москва: Наука, 1977
2. Оразов М. Қазақ тілінің семантикасы. – Алматы: Қазақстан, 1993.
3. Копыленко М.М. Основы этнолингвистики. –Алматы: Евразия, 1995. –178б.
4. Диброва Е.И. Коммуникативно-когнитивная модель текстопорождения //Семантика языковых единиц / Доклады V межд.конф. т 2. –Москва, 1996
5. Никитина М.В. Лексическое значение в слове и словосочетании. –Владимир.: Владимирский государственный институт, 1974. –222б.
6. Аскольдов-Алексеев С.А. Концепт и слово // Русская речь. Новая серия. Выпуск 2. – Ленинград, 1928
7. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. –Москва: Школа Языки русской культуры, 1997. –824б.
8. Воркачев С.Г. Лингвоконцептология и межкультурная коммуникация: Истоки и цели // Филологические науки №4 2005

Омиралы Дамир Жанибекулы
Omirali Damir Zhanibekuly

Магистрант 2 курса

по специальности “Переводческое дело – референт”

Кафедра перевода и межкультурной коммуникации

Казахский Университет Международных Отношений и Мировых Языков имени Абылай хана

УДК 13

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА И ЕГО НАУЧНОЕ ПОНИМАНИЕ

THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD AND ITS SCIENTIFIC UNDERSTANDING

Аннотация: В статье описывается Когнитивная природа лингвистической картины мира и его форм эмоций в рамках психической, семантической культурной деятельности человека, на основе культурной деятельности Гарпунова, человека изучающего инвариант и изучая объемную природу слова из поля английского, означающего из области творчества концепцию соответствия письменности.

Abstract: The article describes the cognitive nature of the linguistic picture of the world and its forms of emotions within the framework of the mental, semantic cultural activity of a person, based on the cultural activity of Garpunov, the person who studied the invariant and studying the voluminous nature of the word from the English field, meaning the concept of correspondence of writing from the field of creativity.

Ключевые слова: лингвистическая картины мира, когнитивная лингвистика, когнитивная лингвистика, лингвистическая культура, национальный имидж, когнитивная природа языка, концепт.

Key words: linguistic picture of the world, cognitive linguistics, linguistic culture, national image, cognitive nature of the linguistic, concept.

Introduction

The sphere of cognitive science is the nature of the symbolic processes in the minds of mankind. It is studied in terms of modeling, use and understanding of language to explain language proficiency. Cognitive linguistics can do this only in the framework of all cognitive sciences. It explores different types of science, their organization and interaction. On the other hand, research of today's languages is impossible without participation of cognitive categories, such as intelligence, memory, semantic conclusion, memorization, understanding, planning, and discourse management. They include language, sensory, motor and other information. Cognitive linguistics is designed to deepen the views on information transfer, storage structures and approaches using language.

The cognitive nature of the linguistic forms of emotions is first: through the framework of the psychic, semantic cultural activity of the human being, which is based on the Harpoon 's cultural activity, the human being who is studying the invariant and studying the voluminous nature of the word from the field of English meaning from the field of creativity to the concept of conformity to writing. Secondly, the conceptus language has its own description of its own language, which is unquestionable, and is characterization. [1]

The images of the cognitive sides of the language as a result of the human being are characterized by the cognitive ability of a person who is not only studying the folklore mechanism, but also with the image of humanity in the same image as they do not get the same idea of how the categories are opened and how open it is, history will be promoted. The banners of this French objectively, oblique subjective images of the divorce factors will definitely be one of the popular images of the world that shapes the image of an important way in the language based on power.[2]

The main idea of the cognitive science is to translate the body of the cognitive science into the main concepts of the "world of abstract images" (not the picture of the world), "the image of the world in the forehead of the linguistic point of view" (language of the word language) "(The concept of the national variation of the concept of the linguistic cultural heritage of the world) and not the" worldly subjective model " is translated from the cognitive set of chapters or model (sometimes referred to as" Conceptual image of the emotional question referred to the words" if you want that).[3]

The term "image of the world" came to science in the end of the XIX century, in the field of physics, philosophy, logic (Winkenstein L., Hertz G.), and in the anthropology, semiotics of the twentieth century (V.Ivanova, V. Toporov, Yu.Stepanov, Gurevich) (L. Weisberber, J. Karaulov, G. Kolshansky, V. Postovalova, etc.). [4] According to Y. Stepanov, the two meanings in the word "world" (first world, the system of creation of the world and the second world, harmony, calm life) were originally connected with the word "world" in the Russian language against "chaos" in ancient Greek corresponds to the In the modern concept of "world" these two concepts are used together.[5]

The world is a manifestation of the interaction between the human and the environment, and the image of the world is "processed result of information about human beings and the environment".

Humboldt's view is that the position of language and mindset is the role of an active language in gradual forming the world model or the "linguistic world acceptance" (language mood) [6]. If language is already involved in the formation of thoughts, then the thought cannot be free of language. Because each language is unique in its own way, it is possible that the ideas formed in each language may not be fully proportionate. But from this point of view, there should be no confusion among people who speak or think in different languages, or that their ideas will not be translated from one language into another.[7]

The national language image of the world is lexical systems in an ideographic structure. However, the national language image of the world is reflected not only in vocabulary, but also in phraseology and grammar as a set of knowledge about the world. Speaking about the language and culture of the world, VA Maslova describes the following: the word, the sentence, the inner form of the thought, the change of meaning of the word, the variable meaning of the word, the emotional logic of the word, the uniqueness of its individual use [8].

The human world (its inner world, that is, the spiritual world and the outside world), first of all, has national peculiarities, these features are reflected in different levels of language and function. The linguistic image of the world reflects the national language image of the world, and the latter can also be determined by language units at different levels [9]. Presenting national vocabulary as a national language image is linked to two different channels. On the first channel, the names of specific things and phenomena in the environment are concentrated; the second channel concentrates on the concept. Studying the national image of the world, G. Gachev called it "cosmo-psycho-logos". The conditions that affect it are the nature of nature, the features of national behavior and thinking, and so on.[10]

Conclusion

In conclusion the "image of the world" is the real reality phenomenon of the reality of life, its imagination in the mind, in the concept of the human mind; "The linguistic image of the world" is a set of concepts about a world that is historically formed in the daily consciousness of a particular linguistic community and reflected in the language, a particular way of conceptualizing reality; "The national language image of the world" - despite the common understanding of some of the worlds, the image of the world, which is often recognized by national identity, through which the different nationalities are distinguished by a special hue; "Conceptual image of the world" is a system of knowledge about the world that is accumulated in human consciousness, which constantly revives certain order.

References

- 1 Сүлейменова Э.Д., Мәдиева Т., Шаймердеонова Н. Және т.б: жалпы ред. бастк, Сүлейменова Э.Д. Тіл білімі сөздігі. –Алматы: Ғылым, 1998. –540б.
- 2 Сергеев В.М. Когнитивные методы в социальных исследованиях // Языки и моделирование социального взаимодействия –Москва: Прогресс, 1987
- 3 Сулейменова Э.Д. Понятие смысла в современной лингвистике –Алма-Ата., 1989. –160б.
- 4 Тұманова А.Б. О соотношений «картина мира», «языковая картина мира» и «концептуальная картина мира»// ҚазҰУ хабаршысы №9., 2004
- 5 Серебrenиков Б.А., Кубрякова Е.С., Постовалова В.И., и др. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. –Москва: Наука, 1988. –242б.
- 6 Бабушкин А.П., Жукова М.Г. Перевод в свете проблем когнитивной семантики // Проблемы культурной адаптации текста. –Воронеж, 1999
- 7 Аитова Н.Н. Ғалам бейнесі және ғаламның тілдік бейнесі // ҚазҰУ хабаршысы. Филология сериясы. №7., 2004\
- 8 Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. Москва: Русские словари, 1996
- 9 Стернин И.А. Лексическое значение слова в речи. –Воронеж, 1985
- 10 Абақан Е.М. Тілдің мәдени философиясы. –Алматы: Айкос, 2002

Кириченко Юлия Сергеевна
Kirichenko Yuliya Sergeevna

студент 3 курса историко-филологического факультета Белгородского государственного
национального исследовательского университета (НИУ «БелГУ»)
E-mail: Kirichenko19921@mail.ru

УДК 81`28

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИАЛЕКТИЗМОВ И ЭТНОГРАФИЗМОВ В ПОЭМЕ ИГОРЯ ГРИГОРЬЕВА «ОБИТЕЛЬ»

FUNCTIONAL-SEMANTIC FEATURES OF DIALECTISMS AND ETHNOGRAPHICS IN THE POEM OF IGOR GRIGORYEVA "THE COMMUNEER"

Аннотация: В статье рассматриваются языковые особенности функционирования диалектной лексики в поэме Игоря Григорьева "Обитель". Изучение проходит на нескольких функциональных уровнях: фонетическом, грамматическом, словообразовательном.

Abstract: The article examines the linguistic features of the functioning of dialectal vocabulary in Igor Grigoriev's poem "Abode". The study takes place at several functional levels: phonetic, grammatical, word-building.

Ключевые слова: поэма, диалектизмы, этнографизмы, фонетические, грамматические, словообразовательные особенности.

Keywords: poem, dialectisms, ethnographisms, phonetic, grammatical, derivational features.

Одной из особенностей поэмы Игоря Григорьева «Обитель» является верность автора наиболее точному отражению действительности, достоверность фактов. Этому служит использование в произведениях поэта не отдельных элементов диалектной речи, а целой системы лексики конкретных говоров в ее наиболее типичных проявлениях; здесь задействованы все языковые уровни: фонетический, грамматический, словообразовательный, лексический, фразеологический, семантический.

При анализе **фонетического яруса** диалектных включений в поэму возникают некоторые трудности, обусловленные главным образом тем, что текст представляет собой синтез различных языковых стихий, вбирающий отдельные вкрапления живой диалектной речи в художественной ткани произведения. Письменный текст накладывает свои ограничения, связанные с орфографией, зачастую не позволяя выявить какие-либо характерные фонетические особенности. Поэтому можно лишь обозначить некоторые диалектные фонетические изменения, нашедшие отражение в тексте:

1) наблюдается чередование согласных, обусловленное наличием или, наоборот, отсутствием палатализации:

– [г]/[ж] с последующим изменением морфемной структуры слова – присоединением аффикса («Всех на бюро да *припужать*...»): *припужать* – *припужнуть*;

– [м]/[мл']: *земь* («И *земь* – под громовым навесом...», «И *земь*, любовью повита...», «Ты трижды *земь* облобызала...») – *земля*; заметим, что в данном случае возможно усмотреть и факт семантического варьирования, так как говорам известно слово *земь* в значении 'земляной пол';

2) проявление фонетического принципа в отражении звучащей речи:

– *мово* («*Мово* Сидорку и Тимошу ...») – *моего* (данный пример демонстрирует и словообразовательные изменения в структуре слова: [мь'и'во] → [м'во], т.е. исчезновение части слова);

– *ково* («*Ково* там каменна — простая ...») – *кого* (этот пример можно отнести и к семантическим диалектизмам, поскольку слово *ково* (*кого*) выступает в другом значении и замещает наиболее характерную для таких речевых ситуаций лексему *какой*);

3) встречаются лексемы, в которых при переходе из литературного языка в диалект произошли комбинаторные изменения звуков. Рассмотрим их по отдельности.

А) Метатеза: *ведьмедей* («Боюсь волков и *ведьмедей!*») – *медведей* (если рассматривать диалектный вариант в синхронии по сравнению с современным литературным эквивалентом); при этом восстанавливается исходный, древнерусский облик слова, ср.:

«Ведмѣдь, я, м. Медведь. Медын. Калуж., 1849. Не слышали ль волков, бирюков, ведмедей? Калуж. Тул., Моск., Ряз., Пенз., Липец., Ворон., Тамб., Курск. Ну не видал я, бабушка, кажут, сегодня по селу-то водили ведмедя. Орл. Бряи., Смол., Дон. Ведмедь силен, а все же кольцо в носу носит. Сев.-Кавк. Гребен. Терек., Куйбыш., Пек., Олон., Казан., Оренб. Смотрю – ведмедь лезет. Урал. Сиб. И с тех пор зачурался на ведмедя ходить. Енис. Том., Акм., Фелешт. Молдав., Тифл.» [СРНГ 4: 92].

Б) Диэреза:

– *безвѣсно* («Зима *безвѣсно* замела») – *безвестно* (отметим также характерный русскому языку, в особенности северным говорам переход *Е в О* после мягкого согласного);

– *краул* («– Краул, горим! Проснись: пожар!») – *караул*;

– *ишиас* («*Ишиас* не скрутит – не восплачешь») – *ишиас*.

4) Отмечается присутствие фонетических диалектизмов, отличающихся от литературных эквивалентов:

– **ударением** (акцентные диалектизмы):

– *земный* («Тем стражам *зѣмный* мой поклон!») – *земной*;

– *родный* («Что *рѣдной* тетке был бы рад») – *родной*;

– *документ* («*Документ* личности покажь!») – *документ* (здесь речь идет о разговорном, просторечном варианте);

– *забрала* («*Забрала* дочек и – в дорогу») – *забрала*;

– *шелковых* («Они, как две *шелков*ых шали») – *шелковых* (в этом случае фонетический облик слов маркирует его принадлежность к русской фольклорной картине мира: ударение различает литературный и народно-поэтический варианты слова: *шѣлков*ый – *шелк*овый, что отражает намеренную стилизацию под фольклорный текст).

– **Фонемой**:

– *трахтур* («Вчерасть чуть *трахтур* не утоп») – *трактор* (подобные элементы Н.А. Мещерский выносил за границы диалектной лексики, но тем не менее они отражают факт живого произношения заимствованного слова в речи сельских жителей; в данном случае происходит диссимиляция согласных по способу образования (*кт > хт*), свойственная диалектной речи);

– *власы* («Посыпать пеплом бы *власы*») – *волосы* (употребление старославянизма с неполногласием вновь свидетельствует о стремлении автора следовать народно-песенной традиции);

– *черѣмха* («– Да ты ж *черѣмху*, кровосос...») – *черѣмуха*, ср. укр. *черемуха*, *черемха*, *черемшина* (об отдельном кусте);

– *ворог* («Бездушен *ворог* и безбожен») – *враг* (вновь наблюдаем отражение авторской установки на включение в поэтический текст элементов фольклорно-языковой картины мира).

Общий вывод, который здесь можно сделать, заключается в том, что И. Григорьев намеренно включает в свою поэму элементы фольклорно-языковой картины мира, следуя стилистике народной лирической песни.

К числу **словообразовательных** диалектизмов можно отнести такие словоупотребления, как:

– *детва* (собирает.) («К тому ж, когда *детвы* шесть ртов...») – *детвора*;

– *костки* («Да ванна *костки* просквозила...») – *кости* (введение в морфемную структуру суффикса уменьшительности *-к-* вновь создает иллюзию фольклорности, народности текста);

– *парнятки* («*Парняткам*-восьмилеткам малым...») – *парни* (уменьшит. ласкат. суффикс *-ятк-*, ср. *ребятки*, *котятки* и т.п., репрезентирует уже обозначенную установку автора на фольклорность);

– *дерева* («Фотинья, страж ничьих *дерев*») – *деревья* (вновь задействуется архаичная форма множественного числа существительного – *дерева* – как проявление народно-песенной традиции).

В целом группа **словообразовательных диалектизмов** в поэме весьма обширна и включает:

1) слова с меньшим количеством морфем по сравнению с литературным вариантом

2) слова с большим количеством морфем, чем в литературном языке

В структуре слов могут происходить следующие изменения:

1) утрата аффиксов:

– *винных* («С похмелья – все, да нету *винных*...») – *виновных*;

– *загили* («Хоть знать бы, где они *загили*...») – *загнули* (само слово *загнули* уже несет на себе печать народности, но здесь поэт идет дальше, отбирая наиболее яркий диалектный произносительный вариант);

– *пожалте* («В божницы лезла: — В дом *пожалте!*») – *пожалуйте* (редукция произношения приводит к утрате суффиксального элемента и находит отражение на письме);

2) замена аффиксов:

– *лучшей* («Я – Люська... а *лучшей* – Люсиль!...») – *лучше* (суффикс *-ее* в произносительном варианте *-ей* характерен именно разговорной, в частности диалектной, речи);

– *неминуций* («Прекрасный, страшный, *неминуций?*») – *неминуемый* (перед нами вновь яркий фольклоризм);

– *воочью* («Услышал я, узря *воочью*») – *воочью* (индивидуально-авторское новообразование в данном случае являет собой стилизацию под народно-песенный произносительный вариант);

– *сронил* («Сронили косточку спроста...») – *уронил* (ср. народно-песенное *сронила колечко*);

– *порушит* («*Порушат* всласть и пожалеют...») – *разрушит* (префикс *по-* в значении завершения какого-л. действия характерен разговорной речи: *поделать* и т.п.);

– *восплачешь* («Ишас не скрутит — не *восплачешь*...») – *заплачешь* (народно-песенный префикс *вос-* с начинательным значением вновь отсылает нас к фольклорной картине мира: *восхотеть* и подоб.);

– *пригас* («И зрак *пригас*, и ноздри сухи...») – *угас* (поэт употребляет приставку *при-* со значением неполноты действия, в чем, по-видимому, снова проявляется его стремление создать максимально приближенный к народно-поэтической традиции текст);

– *роблив* (*робливый*) («*Роблив*, что вяхирь-воркунец») – *робок* (*робкий*);

3) присоединение характерных живой разговорной и фольклорно-языковой стихии аффиксов:

– *раскаким* («Зовись хоть *раскаким* ученым...») – *каким*;

– *распойму* («Не *распойму* чегой-то вдруг...») – *пойму*;

– *обкричат* («Ни отменить, ни *обкричат*...») – *кричат*;

– *навовсе* («Мужей навовсе провожали...») – *вовсе*;

– *наспоришь* («Не много с совестью *наспоришь*...») – *споришь*;

– *гармонька* («Пять душ гудели да *гармонька*...») – *гармонь*;

– *глухарка* («Видать, *глухарка-кополуха*...») – *глухарь*;

– *каменьки* («А на возгорках *каменьки*...») – *камни*;

– *елина* («И не сломал циклоп *елину*...») – *ель*;

– *кабанишки* («Гам *кабанишек* приглядеть...») – *кабаны*;

– *пивцо* («И забавляется *пивцом*...») – *пиво*;

– *погаснули* («*Погаснули*, как хмель привычный...») – *погасли*;

– *оченно* («Впряглись уж *оченно* железно...») – *очень*;

– *дивь[д]е* («Теперь в деревне жить *дивь[д]е*...») – *диво*;

– *дворок* («А ведь какой стоял *дворок*...») – *двор*;

– *повстречань[д]е* («Благословенно *повстречанье*...») – *встреча*;

– *вызнять* («Не *вызнять* цену той цены!») – *узнать*;

– *чашико* («Смекай: *чашиком* не проймешь») – *чай*;

– *вьюжище* («Пурги, буранов, *вьюжищ*, хвилей») – *вьюга*;

– *рожшище* («*Рожшищи* — в снеги: надорвался») – *рожа*;

– *залягу* («Я завтра в лазарет *залягу*») – *лягу*;

– *жёнка* («...*женка* почтальонит в «Смычке») – *жена*;

– *ямина* («*Бездушье* — ямина без дна») – *яма*;

– *холодень* («Ничуть не чую *холодени*») – *холод*;

Об этом говорил И. А. Осовецкий: «Словообразовательная модель как бы наращивает строевые элементы, в результате чего образуются слова с большим количеством аффиксов, чем соответствующие слова литературного языка. Такие слова. в значительной степени участвуют в формировании специфики лексического фонда говора» [Осовецкий 1982: 112].

4) стяжение форм и контаминация слов:

– *захмычка* («По совести, аль по *захмычке*...») – *замашка, привычка*;

– *нейти* («*Нейти* ж на снег без тех пожиток...») – *не идти*.

В области **грамматики** выявляются следующие особенности:

1) Расширение числовой парадигмы *плюративов* (слов, имеющих в литературном языке в числовой парадигме только формы множественного числа) и появление у таких лексем форм единственного числа: *деньга* («К *деньге* сбежал от трудодня...») – *деньги*.

2) В условиях диалекта формируются особые формы множественного числа и собирательных существительных, отличные от литературных эквивалентов, что также находит отражение в тексте поэмы:

– *друзи* («Примите, дорогие *друзи...*») – *друзья* (здесь мы видим старую, уходящую в древнерусский язык форму множественного числа *друзи*, употребляющуюся в фольклорных текстах, на месте современной формы *друзья*, которая по своему происхождению представляет собой бывшее собирательное имя существительного ед.ч. жен.р.);

– *крылий* («Да все не то: ветрюга с *крылий...*») – *крыльев*.

3) Текст поэмы позволяет рассмотреть и такое явление диалектной речи, как частичное разрушение категории среднего рода, которая в данной языковой ситуации оказывается неустойчивой морфологической системой:

– *паникадиле* (д.п. ж.р.; диал.) – *паникадилу* (д.п. ср. р.; лит.) («...той бесовой *паникадиле!*») (здесь переход среднего рода в женский осуществляется с помощью согласования по женскому типу в атрибутивных сочетаниях);

– *фрукта* («Как *фрукту*, обложил налогом) – *фрукт*.

Р.И. Кудряшова в своей диссертации объясняет причины неустойчивости категории среднего рода ее грамматическими особенностями у существительных: «по сравнению с мужским и женским родом средний род у существительных – категория, которая семантически не мотивирована (нет поддержки во внеязыковой действительности)»; «существительные среднего рода – непродуктивная грамматическая группа слов (за исключением отвлеченных имен существительных на -пае и -ство, которые в традиционных русских диалектах с их ориентацией на разговорно-бытовую, обиходно-бытовую речь практически не использовались)»; «существительные среднего рода – группа, слабо маркированная в формальном отношении, так как в большинстве косвенных падежей их словоизменительная парадигма совпадает с мужским родом» [4; 36].

5) Употребление особых форм повелительного наклонения глаголов:

– либо образованных путем перемещения ударения на предшествующий слог и полной редукции конечного гласного звука, что характерно диалектной речи:

– «*Предъявь!* Порядок есть порядок...» (*предъяви*);

– «*Поцить* предснежного укропу...» (*поцитай*);

– «*Сходи* к Медведихе за побелкой...» (*сходи*);

– либо сохранением конечного гласного (что также соответствует фольклорной тенденции к архаизации):

– «Ну что ж, *садися*, удружу...» (*садись*);

– «Да в каждом месяце двукратно // Получку с премией *ими...*» (*имей*);

– «*Сиди, дремли, внемли, прохожий*» (*подремни, вздремни*).

6) Отклонения от литературной нормы и стремление к архаизации и разговорности обнаруживают и возвратные глагольные формы. Как известно, сохранение гласной в возвратном постфиксе *-ся* происходит в позиции после гласного, однако в диалектной системе в этой же положении оказывается возможным сохранение *-ся*: «Побелки *заждалася* печка...», «И побрела, *впрягшися* в дроги...» (здесь же следует отметить употребительный в говорах суффикс *-ши*), «И, не *ломася* наперед...».

7) В ткань поэмы введены носящие диалектный характер глаголы в форме прошедшего времени: «Вот и попёр, вот и *побёг...*», «Топтыгин *сбёг* в конце концов...», «А я чуть в землю не *сбегла...*», «Да *развязалась, размогла...*».

8) Интересны встречающиеся в поэме деепричастия: «*Пребудя* с «ломками» в ладу...», «Так, значит, печку *побеля...*», «И, спесь-гордыню *разлюбя...*», «Досель не *евши* неужели?». Подобные формы являют собой рефлексы древнерусских кратких причастий женского рода (ср. *будучи* в современной русской языке). В некоторых случаях деепричастия, образованные от глаголов совершенного вида (*побелить, разлюбить*, диал. *пребыть*), приобретают суффикс несовершенного вида *-я* и, таким образом, меняют категорию вида.

9) Встречаются характерные народно-песенной стихии стяженные формы прилагательных, образованные в результате выпадения согласной фонемы <j> в интервокальном положении: [небеснуjу] → [небеснуу] → [небесну́] → [небеснну] («Не ждать с верхов небесну *манну...*», «Мужи снесли *нещадну* ношу...», «На *полну* совесть рвали жилы...», «Не *светлу* радость

— черен страх...», «И так *сиреневы* деньки», «А по садам *красны* дары», «Не *светлу* радость — черен страх»).

10) Также присутствуют архаичные формы без стяжения:

– *перво-им* («Как в сорок *перво-им*! Свят, свят!») – *первом*.

11) Обнаруживаются сравнительные степени у относительных прилагательных («*Лишее* не бывает лиха») и краткой формы («Всем стыд и совесть не *чужи*»), что также является отражением языковой архаики.

Помимо указанного, в тексте имеются и другие грамматические «приметы» фольклорного начала, присутствующего и в диалектной речи.

12) Так, наблюдается явление полной функциональной транспозиции слова, а именно – субстантивации, средством которой является преимущественно конверсия («способ словообразования без использования специальных словообразовательных аффиксов; разновидность *транспозиции*, при которой переход слова из одной части речи в другую происходит так, что назывная форма слова одной части речи (или его основа) используется без всякого материального изменения в качестве представителя другой части речи» [5]):

– *жаль* (бездл. в знач. сказ., кого. «О чувстве жалости, сострадания, испытываемом по отношению к кому-л.» [9; 471]) – *жаль* (сущ.: «И нрав, и *жаль*, и власть являют...»); «сострадание, сочувствие, жалость; горе, печаль, скорбь, грусть» [8; 9, 68]);

– *прямо* (нар.) – *прямо* (сущ.: «А вбок от *пряма* — буераки...»).

Особенностью субстантивации в условиях диалекта, которые выводимы из текста поэмы, является то, что образование субстантиватов происходит на базе как знаменательных, так и служебных частей речи.

Данное явление обуславливается, по мнению С.М. Кравцова и А.Ю. Голубевой [3], тем, что служебные слова, в отличие от знаменательных, лишены номинативных значений, т.к. они не называют предметов, лиц, явлений, признаков, свойств, действий. Поэтому лингвистика классифицирует их как «лексически несамостоятельные слова, служащие для выражения различных семантико-синтаксических отношений между словами, предложениями и частями предложений, а также для выражения разных оттенков субъективной модальности. Служебные слова, в отличие от знаменательных, не имеют морфологических категорий и выполняют только синтаксические функции в синтаксической конструкции» [5; 472].

Текст поэмы позволяет в общих чертах рассмотреть явление *апеллятивизации* в говорах – перехода имен собственных (онимов) в разряд имен нарицательных (апеллятивов). Этому способствует феномен прецедентных имен и семантическая структура онима, включающая способствующие ему становиться апеллятивизированной единицей компоненты – прономинанты (семантического деривата от онима). Процесс апеллятивизации осуществляется на основе стилистического приема прономинации, состоящего «в замене нарицательного имени собственным (или наоборот)» [1; 227] и который выступает в качестве одного из источников экспрессивной синонимии в современном русском языке [1; 66].

В тексте таким прономинантом является лексема *михей*, мн.ч. *михеи* («Что страшно: много *михей*», «Как им, *михеям*, сходит с рук»), актуализирующая в данной речевой ситуации следующее значение: ‘недогадливый, глуповатый человек’. Вероятно, в данном случае лексической основой стилистического приема прономинации, образованного с помощью метафоризации, является имя собственное, а именно – прецедентное имя, относящееся к разряду антропонимов [6; 244]. Выявить это позволит метод лингвокультурологической реконструкции, который «предполагает диахроническое изучение в пределах того или иного этнокультурного сообщества процессов языкотворчества, результирующих посредством языковых единиц разного уровня формирование и взаимодействие концептуальных структур» [2; 21].

Отметим также присутствие разговорной и диалектной лексики как таковой:

– *гусак* («Людмила, выгонь *гусака*...») – *гусь*;

– *певень* («А по дворам дымы и *певни*...») – *петух*;

– *жнитво* («*Жнитво* отмаяли едва...») – *жатва*;

Можно сказать, что по тексту поэмы И. Григорьева можно не только характеризовать живую речь его земляков, но и изучать историю русского языка и русскую фольклорно-языковую картину мира, что характеризует поэта как подлинно народного и глубоко знающего традиции своей земли автора.

Библиографический список

1. Квятковский А.П. Поэтический словарь / А.П. Квятковский. – М.: Сов. энцикл., 1966. – 376 с.
2. Кошарная С.А. Миф и язык / С.А. Кошарная. – Белгород: Из-во БГУ, 2002. – 287 с.
3. Кравцов С.М., Голубева А.Ю. Субстантивация на основе служебных слов как узуальный вид конверсии (на материале русского и французского языков) / С.М. Кравцов, А.Ю. Голубева // Сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции «Язык и право: актуальные проблемы взаимодействия». – Ростов н/Д: Дониздат, 2016. – Вып. 6. – С. 92-96.
4. Кудряшова Р.И. Специфика языковых процессов в диалектах изолированного типа : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Р.И. Кудряшова – Волгоград: Перемена, 1998. – 64 с.
5. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева, – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
6. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи: тропы и фигуры. Общая и частные классификации: терминологический словарь / В.П. Москвин. – М.: ЛЕНАНД, 2006. – 944 с.
7. Оссовецкий И.А. Лексика современных русских народных говоров / И.А. Оссовецкий. – М.: Наука, 1982. – 200 с.
8. Словарь русских народных говоров. Т. 1-47. – М.-Л.: Наука, 1965-2014.
9. Словарь русского языка: В 4-х т. Т. 1 / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Рус. яз., 1985. – 703 с.
10. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика / Б.В. Томашевский. – М.: Аспект-Пресс, 1996. — 333 с.

Муйдинов Кодиржон

старший преподаватель кафедры языков

и культуры речи ТГПУ имени Низами

E-mail: godirjon73@mail.ru

УДК 81

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ЛЕКСИКЕ СУДЕБНОЙ РЕЧИ**PHRASEOLOGISTS IN THE LEXIS OF THE JUDICIAL SPEECH**

Аннотация: Фразеологизмы, применяемые в лексике судебной речи, носят содержательный характер, однако в них эмоционально-экспрессивная насыщенность проявляется не полной мере. Обычно во фразеологизмах наряду с фразеологическим значением важную роль играет их эмоционально-экспрессивная и стилистическая окраска.

Annotation: Phraseologisms used in the vocabulary of judicial speech are of a substantial nature, but in them emotional-expressive saturation is not fully manifested. Usually in phraseological units, along with phraseological significance, their emotional-expressive and stylistic color play an important role.

Ключевые слова: фразеология, эмоциональность, значение, материя, лингвистический смысл, ораторская речь

Key words: phraseology, emotiveness, meaning, matter, linguistic meaning, oratory speech

В настоящее время, когда делаются решительные практические шаги, стремящиеся к созданию демократически-правового государства и гражданского общества, в тот миг, когда осуществляются меры по обеспечению прав и свобод человека, достижения верховенства закона, введения последовательной, целостной системы государственного управления, осуществления судебно-правовых реформ, воспитание граждан с правовой точки зрения является одной из жизненно необходимых проблем. Об этом подчеркивается в Обращении Президента Республики Узбекистан Ш.М. Мирзиёева к Олий Мажлису: «... мы должны организовать академию юстиции Республики Узбекистан, которая будет служить подготовке квалифицированных судей, способных вести деятельность на высоком профессиональном уровне»¹. Красноречие в судебном процессе также имеет важное значение в осуществлении этой почетной миссии.

Судебное красноречие выделяется среди таких видов искусства речи, как социально-политическое, академическое, бытовое и религиозное красноречие тем, что имеет особое значение в данных сферах. Потому что красноречие суда проявляется в связи с судебным процессом, с «битвой мыслей». Кроме того, в процессе суда участвуют стороны, участвующие в урегулировании дела, их ответственные лица: судьи, народные (общественные) консультанты, сотрудники прокуратуры и внутренних дел, адвокаты, свидетели, а также обвиняемые. Каждый из них, опираясь на закон, может выступать в суде в интересах обвиняемых. Речь в этом процессе дается в научной литературе под общим понятием **судебной речи**².

«Фразеологизм — это лингвистическая единица в виде сложного слова или фразы, которая означает один смысл. Выражением единого смысла он похож на слово, но отличается от него семантически постоянным выражением отношения субъекта к объекту. Например, хоть и фразеологизм «*қўй оғзидан чўп олмаган*» (в значении *мухи не обидит*) имеет одинаковое значение со словом «спокойный/тихий», фразеологизм отличается от него образным выражением. В общем, в значении фразеологизмов, безусловно, существует прагматичная сема». Фразеологизмы - одна из лингвистических единиц лексикона судебной речи, имеющей образное выражение. В судебном заседании, в частности, в речи адвокатов встречались следующие фразеологизмы: В этом случае естественно, что все они сговорившись, пытаются *облить грязью* и облегчить состояние подсудимого Т. Идейбека³. ...Было отмечено, что все комнаты в гостинице О. Абдушукуровой и все в комнате были обследованы и не имели никакого отношения к преступлению⁴. Хотя А. Ибрагимов⁵...

¹ Ўзбекистон Республикаси Президенти Ш.М.Мирзиёевнинг Олий Мажлисга Мурожаатномаси. –Т: 25.12.17

²Қаранг. С.Каримов, Х.Маматов, И.Бўриев. Юристинг нутқ маданияти. Тошкент – 2004, 129-бет.

³Ўзбекистон адвокатларининг ҳимоя нутқлари.Тошкент."Адолат" 2006 йил, 90-бет.

⁴Ўзбекистон адвокатларининг ҳимоя нутқлари.Тошкент."Адолат" 2006 йил, 74-б.

⁵Ўзбекистон адвокатларининг ҳимоя нутқлари.Тошкент."Адолат" 2006 йил 118-б.

знал, что У. Исаев был одного из других языков, об этом никуда не обращался. Заместитель главы ТПВ изложил о том, что у него была цель как можно скорее уладить все дела, отдав деньги, если бы он встречался в тот день с У. Исаевым⁶. Поскольку в этой статье предусматривается наказание за лишение жизни человека, каждое обстоятельство должно быть взвешено на чашах весов справедливости⁷.

Конечно, существуют объективные причины использования в судебной речи фразеологизмов в приведённых предложениях. Их включили в число окказиональных юридических судебных терминов. Известно, что в строении фразеологизмов, как и в строении слов можно увидеть два процесса, то есть фразеологический смысл и фразеологическую окраску. В некоторых фразеологизмах стилистическая окраска проявляется в меньшей степени, а фразеологический смысл проявлен больше.

Можно увидеть то, что фразеологический смысл и стилистическая окраска присущи судебной речи, а также существует разница этих фразеологизмов от фразеологизмов, которые широко используются в разговорной и художественной речи. Это различие в том, что во фразеологизмах, использующихся в судебной речи, большую роль играет фразеологический смысл, в них можно и не заметить эмоционально-экспрессивную, стилистическую окраску. Во фразеологизмах, относящихся к всеобщей речи, наряду с фразеологическим смыслом основное место занимает и эмоционально-экспрессивная, стилистическая окраска. Если даже в некоторых фразеологизмах используется эмоционально-экспрессивная, стилистическая окраска, но эта окраска в судебной речи незаметна. Например, во фразеологизме «фалончининг айбини бировга кўйишибти» (в значении: *повесить на кого-то чью-либо вину*), используемом в разговорном стиле, «айбини бўйнига кўймоқ» (в значении: *повесить вину на кого-то*) несет эмоционально-экспрессивное значение во фразеологизме. При использовании этого фразеологизма в судебной речи стилистическая окраска не очень заметна. Психологическое воздействие на м. Ортикова, незаконное его обвинение ... хранилось⁸.

Из этого видно, что всестороннее исследование судебной речи важно не только для правоведов, но и для лингвистов. Поэтому в данной статье мы рассмотрели одну её проблему – следует уделить внимание на изучение судебной речи, как системы. Исследование и научно-теоретическое изучение природы, свойств, смысловых групп, семантических отношений между данными лексическими единицами является требованием времени.

Библиографический список:

1. Ўзбекистон Республикаси Президенти Ш.М.Мирзиёевнинг Олий Мажлисга Мурожаатномаси. –Т: 25.12.17
2. С.Каримов,Х.Маматов, И.Бўриев. Юристининг нутқ маданияти. Тошкент 2004.
3. Миртожиев М. Ҳозирги ўзбек адабий тили. Тошкент
4. Ўзбекистон адвокатларининг ҳимоя нутқлари. Тошкент. "Адолат" 2006.
5. Турсунов У., Мухторов Ж., Раҳматуллаев Ш. Ҳозирги ўзбек адабий тили .-Тошкент: Ўзбекистон.1992.
6. Арипова А. Нотиқлик ва унинг лисоний-услубий воситалари. Тошкент, Жаҳон иқтисодиёти ва дипломатия университети, 2007.
7. Маҳмудов Н. Ўқитувчи нутқ маданияти. Тошкент, "Алишер Навоий номидаги" Ўзбекистон Миллий кутубхонаси нашриёти, 2007.
8. Нусратилла Жумахўжа. Қонун тили мезонлари. Тошкент, "Мухаррир" нашриёти, 2010.
9. Мирҳамидов М, Норпўлатов Н, Ҳасанов С. Юристининг нутқ маданияти. Тошкент, 2005.
10. Назаров.К, Усмонов С, Тохиров Қ, Юристининг нутқ маданияти. Тошкент, 2003.

⁶Ўзбекистон адвокатларининг ҳимоя нутқлари. Тошкент. "Адолат" 2006 йил 118-б.

⁷Ўзбекистон адвокатларининг ҳимоя нутқлари. Тошкент. "Адолат" 2006 йил, 85-б.

⁸Ўзбекистон адвокатларининг ҳимоя нутқлари. Тошкент. "Адолат" 2006 йил, 94-б.

Научное издание

Коллектив авторов

Сборник статей XXV Международной научной конференции «Человекознание»

ISBN 978-5-6040934-2-9