

Междисциплинарные науки

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА. СЛОВО УЧРЕДИТЕЛЯ

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Научный журнал «Наука. Мысль: электронный периодический журнал» возобновил свою работу.

Рестарт состоялся в составе объединенной редакции журналов, куда помимо ЭНЖ «Наука. Мысль» с его редакционными коллегиями по направлениям наук, входят научные журналы: «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» (в печатной и электронной версиях): ISSN 2307-7018 (Print), ISSN 2303-9744 (Online) и ЭНЖ «РЕМ: Psychology.Educology. Medicine» ISSN 2312-9352 (Online) с их редакционными и рецензионными коллегиями.

В предлагаемом номере размещены материалы по филологическим, педагогическим, психологическим и экономическим наукам.

Почетную миссию занять первые полосы журнала мы отводим своим иностранным авторам из Болгарии и Узбекистана.

Это первые два направления в этом номере журнала.

Психологические науки представлены тремя статьями. В определенной степени это рубрика «Научный архив», поскольку являются републикациями опубликованных ранее материалами.

Один из них – материал Н. Ю. Шуваловой имеет довольно длинную историю, прежде, чем попал на страницы нашего журнала. Статья была прислана мне еще в декабре 2007 года и первоначально работа была размещена на персональном сайте: URL: http://chuprov.boom.ru/psychological_magazine/Article_criteria_1.html - 10.12.2007. (Л.Ч.). Статья получила положительный отзыв профессора, д. п. н. Е. К. Янакиевой. Это позволило мне предложить ее в Белорусскую цифровую библиотеку LIBRARY.BY. Где она и сохранилась до настоящего времени, правда, по техническим причинам без иллюстрации. Сайт на boom.ru приказал долго жить, и иллюстрация случайно сохранилась на архивном CD, где и была недавно обнаружена. Поскольку статья достойна большего, то и было принято решение о ее републикации в нашем журнале.

Два других материала тоже, на наш взгляд не утратили своей актуальности. Это статья Л.И. Переслени и Л.Ф. Чупрова из малодоступного в настоящее время научного издания, также сохраненная благодаря Белорусской цифровой библиотеке и малодоступный для читателя материал по психологической диагностике, подготовленный в свое время Л. Чупровым для «Сетевого методического объединения психологов образования». Как показывает время, иногда надо просто напоминать азбучные истины, повторяя их.

И завершает номер статья по «Экономическим наукам», автора Л. Н. Лебедевой.

На головном сайте журнала размещены еще два больших файла. Они не входят в содержание номера, но их размещение в сети было необходимо.

Это материалы научно-практических конференций:

1. Этноссы развивающейся России: проблемы и перспективы: материалы седьмой Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Абакан, 4 декабря 2014 года) Редактор: Морогин В. Г.; URL: <http://wwenews.esrae.ru/3-29>

2. Пятьсот лет использования понятия «Психология» в литературе, искусстве, науке и практике (по факту первого упоминания этого понятия в библиографии работ Marko Marulic): материалы Международной (заочной) научной конференции (Черногорск, 12.01.- 30.12.2014) Редактор: Кроник А. А., Редактор: Чупров Л. Ф.; URL: <http://wwenews.esrae.ru/3-30>

Гл. редактор журнала Л.Ф. Чупров, к. псих. н. (Черногорск, Россия).

СЛОВО УЧРЕДИТЕЛЯ



Уважаемые коллеги!

Журнал "Наука. Мысль: электронный периодический журнал" приглашает к сотрудничеству деятелей науки и образования, магистрантов, аспирантов, докторантов, а также других лиц, занимающихся научными исследованиями. Вы можете опубликовать статьи, отражающие результаты проведенных Вами научных изысканий, и познакомиться с работами коллег из Российской Федерации и стран ближнего и дальнего зарубежья.

Редакция журнала "Наука. Мысль: электронный периодический журнал" (Эл № ФС 77 – 46701, ISSN 2224-0152) рассматривает авторские материалы в форме оригинальных, проблемных и дискуссионных статей, обзоров литературы, лекций, отчетов о научных мероприятиях и научных программах и исследованиях. Публикации в журнале бесплатны. Участники получают электронный сертификат. Возможно размещение сборников конференций.

Материалы следует направлять по электронной почте на адрес e-mail: Ichpr@rambler.ru. Редколлегия журнала принимает материалы, присланные по электронной почте файлами, прикрепленными к электронному письму. Материалы должны быть оформлены строго в соответствии с изложенными далее требованиями и тщательно вычитаны.

Требования к оформлению: статья должна включать название (выравнивание по центру), ФИО, ученая степень, звание, место работы, электронная почта автора (по центру), ключевые слова, аннотацию, текст работы (выравнивание по ширине). Пристатейный список литературы оформляется по ГОСТ-7.1.2003. Тип оформления в тексте – [7, с. 21] или [8; 9].

Официальный сайт журнала – <http://wwenews.esrae.ru> т . 8-927-507-64-10

Приятного чтения.

М. М. Подколзин, канд. сельскохозяйственных наук, учредитель журнала, 2014.

Филологические науки

УДК 371.215.

ИСТОРИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ¹

В.Т. Бабаева, Н.И. Ахмедова, Бухарский государственный университет
(Бухара, Узбекистан), *e-mail*: psixologiya_jurnali@rambler.ru

Резюме. Знание истории методики преподавания иностранных языков поможет начинающему преподавателю свободнее ориентироваться в выборе методов и приемов обучения, рационально их сочетать в своей работе, сознательно и творчески применять различные методы обучения. В статье говорится об истории методов и методологий изучения иностранных языков.

Ключевые слова: метод обучения, иностранные языки, методика преподавания, методология, прямые методы, переводные методы, смешанные методы, натуральный метод, метод пальмера, аудио-лингвальный метод, аудио-визуальный метод.

HISTORY OF METHODS OF STUDYING TO FOREIGN LANGUAGES

(by V.T. Babaeva, N.I. Ahmedova)

Abstract. The knowledge of history of a technique of teaching foreign languages will help the beginning teacher to be guided more freely in a choice of methods and methods of training; it is rational to combine them in the work, consciously and creatively to apply various methods of training. In article it to be told to learning of foreign languages about history of methods and methodologies.

Keywords: a training method, foreign languages, a teaching technique, methodology, direct methods, translated methods, the mixed methods, a natural method, the Palmyra method, audio – a lingual method, audio – a visual method.

В современной методике так же, как и много лет назад, актуальной и нерешенной до сих пор остается проблема поиска и выбора наиболее эффективных и рациональных методов преподавания иностранных языков, соответствующих современным условиям обучения и отвечающих требованиям стандартов современного образования.

Сведения об изучении иностранных языков относятся к отдаленным временам: в эпоху расцвета культуры в Сирии, древнем Египте, Греции, Риме иностранные языки имели практическое и общеобразовательное значение в силу оживленных торговых и культурных связей между этими странами. Их роль не ослабевала также и в период средневековья, о чем свидетельствуют литературные памятники того времени и лексические заимствования, отмеченные словарями западноевропейских языков. Сначала греческий, а затем латинский языки были теми основными иностранными языками, которым обучали приватно и в школах.

Однако, ни один иностранный язык на протяжении всей истории развития культуры стран Европы, не играл такой исключительной роли, как латинский (в течение пятнадцати столетий). Лишь с развитием национальных языков в Западной Европе латинский

¹ Статью рекомендуют к публикации: Биляна Тодорова - к. филолог. н., член редколлегии серии «Филологические науки» (Благоевград, Болгария)..

язык теряет свою главенствующую роль, оставаясь, однако, в общеобразовательной системе обучения на долгие годы. Знание латыни было первым признаком учености. Еще в начале прошлого столетия в Германии на латинском языке писали и защищали диссертации. Для обучения латинскому языку использовались переводные методы, которые в дальнейшем оказали существенное влияние на методику преподавания западно-европейских языков: французского, немецкого и английского.

История методики преподавания иностранных языков знает многочисленные и многообразные попытки найти наиболее рациональный метод обучения иностранным языкам. Естественный метод, преследовавший чисто практические цели - обучение прежде всего умению говорить и читать легкий текст, - долго удовлетворял потребности общества, в котором продуктивное владение иностранным языком было привилегией его высших слоев.

С возникновением школ и введением в них иностранного языка как общеобразовательного предмета первое время также пытались обучать языку естественным методом, однако он вскоре был заменен переводным методом, который безраздельно господствовал вплоть до середины XIX в.

На протяжении последующих ста лет происходила постоянная борьба между сторонниками натурального, впоследствии прямого, и переводного методов, и, хотя современные методы обучения иностранным языкам во многом иные, вопрос об использовании родного языка при обучении иностранному или об отказе от него и сейчас еще имеет большое значение при установлении методического кредо той или иной методической школы [2, с.253-254].

В современной науке утверждается подход, согласно которому методы обучения – это исключительно сложное, многоаспектное педагогическое явление.

Метод (от греч. *tethodos* - “исследование”) - способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность; прием, способ или образ действия; совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи.

Существует много определений понятия “метод”. Метод обучения представляет собой “систему целенаправленных действий учителя, организующую познавательную и практическую деятельность учащегося, обеспечивающую усвоение им содержания образования и тем самым достижение целей обучения”. Методы обучения есть “способы взаимодействия учителя и учащихся, направленные на решение комплекса учебно-воспитательных задач” [1, с.6].

В дидактических руководствах начала XIX века методу давалось такое определение: “Метод – искусство учителя направлять мысли учеников в нужное русло и организовывать работу по намеченному плану”. Многие ученые (И.П. Подласый, В.И. Загвязинский, Н.В. Басова и др.) считают, что метод – главный инструмент педагогической деятельности. Именно с его помощью производится продукт обучения, осуществляется взаимодействие учителя и учащихся.

Другими словами, метод обучения органически включает в себя обучающую работу учителя (преподавание) и организацию учебно-познавательной деятельности учащихся (учение) в их взаимосвязи, а также специфику их работы по достижению образовательных, развивающих и воспитательных целей обучения.

Существенным в данных дефинициях является то, что, во-первых, это деятельность, цель которой – обучение индивида и решение учебно-воспитательных задач, а во-вторых, это всегда совместная деятельность обучающего и обучаемого. Отсюда следует, что основой понятия “метод обучения” выступает деятельность субъектов образовательного процесса [6, с.10-11].

С точки зрения руководящей роли учителя, методы обучения можно оценивать как способы организации учебно-познавательной деятельности учащихся и управления этой деятельностью. Подчеркивая познавательную направленность существующих методов, их можно определить как способы, с помощью которых учащиеся под руководством учителя идут от незнания к знанию, от неполного и неточного знания к более полному и более точному знанию.

С логико-содержательной стороны, методы обучения можно оценивать как применяемый логический способ, с помощью которого учащиеся сознательно овладевают знаниями, умениями и навыками. Желая подчеркнуть содержательно-методологическую сущность методов обучения, их можно определить как форму движения содержания обучения [1, с.8].

Появление в мировой теории и практике обучения ИЯ (иностранному языку) многочисленных методов и разнообразных названий методов приводит к необходимости их разграничения по наиболее важным компонентам и признакам. В целом функционировавшие в XX в. методы могут отличаться или совпадать: по общепедагогическим и частно-методическим целям и принципам обучения; по соотношению родного и иностранного языка и роли грамматики в обучении; по организации языкового и речевого материала ИЯ; по организации деятельности и роли учителя и учащихся в учебном процессе; по использованию раз личных психических состояний обучающихся и степени интенсивности обучения ИЯ; по использованию ТСО и другим признакам [3, с.23].

К основным признакам, по которым следует различать группы методов в конце XX в. можно отнести следующие:

1) наличие или отсутствие родного языка при обучении ИЯ; типичные названия методов этой группы: прямые, переводные, смешанные;

2) соотношение иноязычноречевой практики и теории языка: типичные названия методов: практические, сознательно-практические, сознательно-сопоставительные (где изучение грамматики и теории вообще играет большую роль);

3) использование или неиспользование особых психических состояний обучающихся, овладевающих ИЯ (состояние сна, релаксации, воздействия аутотренинга и пр.); типичные названия методов: альтернативные (или интенсивные, суггестивные и т. п.) и традиционные (обычные) [2, с.4-5].

Помимо указанных признаков системы (методы) обучения ИЯ отличаются по общим способам всей организации учебного процесса, в котором может доминировать либо управляющая деятельность учителя (управляемое изучение – other-directed learning), либо соответственно, деятельность самих учащихся (самоуправляемое изучение ИЯ – self-directed learning). [3, с.23]

На основании перечисленных признаков в работах по истории методики выделяются следующие методы:

1) переводные методы (грамматико-переводной и лексико-переводной);

- 2) прямой и натуральный методы и их модификации;
- 3) смешанные методы;
- 4) сознательно-сопоставительный и сознательно-практический методы;
- 5) современный метод преподавания определяют как коммуникативный системно-деятельностный метод обучения иностранным языкам. [2, с.5]

Охарактеризовав употребление термина “метод обучения” и выделив основные признаки классификации методов обучения иностранным языкам, рассмотрим историческую эволюцию методических систем, в том числе основных целей, принципов и средств обучения иностранным языкам; укажем также на те теоретические основы, на которых строились методические системы в разных странах и условиях учебного процесса:

Грамматико-переводный, или синтетический метод.

В основе этого метода — изучение грамматики. Фонетика не существовала как аспект, лексика изучалась бессистемно, в качестве иллюстраций к грамматическим правилам. Основным средством обучения языку был дословный перевод. Грамматика новых западноевропейских языков искусственно подгонялась под систему латинского языка. Обучение иностранному языку было направлено на развитие логического мышления, тренировку мыслительных способностей. Язык изучался формально, полусознательным, полумеханическим путем. Весь материал (правила и примеры к ним) заучивался наизусть, без предварительной аналитической работы, которая обеспечивает осознание материала. Предпочтение отдавалось форме в ущерб содержанию, что приводило к искажению смысла и нарушению норм родного языка, на пример: “Я имею одну добрую мать”.

Представителями грамматико-переводного метода были Марго (Франция), Нурок, Оллендорф (Англия), Мейдингер (Германия).

Несмотря на схоластический характер, грамматико-переводный метод давал положительные результаты в понимании читаемого и в переводе иностранного текста. Он был широко распространен в Германии и в царской России, где был основным, официально принятым, методом в учебных заведениях вплоть до Великой Октябрьской революции. Корни его уходят в средневековье, расцвет относится к XVIII—XIX вв. Использование данного метода на протяжении такого длительного периода объясняется традициями, унаследованными от латинских школ, формальными целями обучения, уводящими от действительности и от живого языка, возможностью использовать мало квалифицированных учителей.

Лексико-переводный или аналитический метод.

Метод применялся в разных странах Европы (Англия, Франция, Швейцария). В центре внимания этого метода была лексика. Словарный запас создавался путем заучивания наизусть оригинальных произведений. Применялся дословный построочный перевод. Грамматика была отодвинута на второй план и изучалась бессистемно как комментарий к тексту. Лексико-переводный метод преследовал, в основном, общеобразовательные цели и обеспечивал развитие навыков чтения и перевода. Представители лексико-переводного метода — Шованн (Швейцария), Жакото (Франция) и Гамильтон (Англия).

Лексико-переводный метод был более прогрессивным в сравнении с грамматико-переводным благодаря использованию литературных текстов, отражавших норму изучаемого языка, и отсутствию схоластического изучения грамматики [4, с.256-257].

Натуральный метод.

В 70-х годах XIX века происходят серьезные экономические изменения в странах Западной Европы. Развитие капиталистических отношений, сопровождавшееся борьбой за рынки сбыта и сырье, потребовали от достаточно широких слоев общества владения устной речью на иностранных языках. В связи с этим меняется социальный заказ общества к школе в отношении обучения иностранным языкам.

Бытовавшие тогда методы не отвечали этим требованиям. Не была подготовлена и педагогическая наука. В связи с этим новое направление в методике обучения иностранным языкам стали сначала разрабатывать практики и некоторые методисты без достаточного научного обоснования. Этот новый метод получил название “натуральный” [12, с.26].

Сущность натурального метода состояла в том, чтобы при обучении иностранному языку создавать те же условия и применять тот же метод, что и при естественном усвоении родного языка ребенком. Отсюда и название метода: натуральный, или естественный. Наиболее видными представителями этого метода были М. Берлиц, Ф. Гуэн, М. Вальтер и другие.

Главная цель обучения при натуральном методе — научить учащихся говорить на иностранном языке.

Сторонники этого метода исходили из той предпосылки, что, научившись говорить, учащиеся смогут читать и писать на изучаемом языке, даже не будучи обучены технике чтения и письма. Они разрабатывали, главным образом, методику начального этапа и обучали учащихся преимущественно обиходному языку, преследуя исключительно практические цели. М. Берлиц известен в истории методики преподавания иностранных языков как создатель курсов для взрослых, как автор учебников по изучению европейских и некоторых восточных языков. Его метод имел чисто практический характер. Учебники Берлица по разным языкам были построены на одинаковом материале и по одному образцу. В качестве методических положений Берлиц выдвигал следующее:

1. Восприятие языкового материала должно быть непосредственным, а не переводным: учащийся ассоциирует иностранное слово с предметом или действием, а не со словом родного языка; грамматические понятия воспринимаются интуитивно, из контекста, а не путем сравнения с известными формами родного языка.

2. Закрепление материала происходит путем подражания учителю при максимальном использовании аналогии.

3. Родной язык полностью исключается из преподавания.

4. Значение нового языкового явления раскрывается с помощью различных средств наглядности.

5. Весь новый языковой материал вводится устно.

6. Наиболее целесообразная форма работы — диалог между учителем и учащимися.

Исключение родного языка Берлиц мотивирует тем, что перевод не дает возможности развить чувство языка, несет всегда отпечаток искусственности. Устное введение

нового материала связано с тем, что учащиеся должны слышать хорошее произношение и иметь перед собой правильный образец для подражания. Урок по методу Берлица включал следующие этапы: объяснение новой лексики с помощью наглядности; беседа преподавателя с аудиторией; описание картин учениками; чтение проработанной темы по учебнику и заключительная беседа.

Прямой метод.

Прямой метод возник на базе натурального. Такое наименование он получил потому, что его сторонники стремились слова иностранного языка и его грамматические формы ассоциировать прямо (непосредственно) с их значением, минуя родной язык учащихся. В разработке прямого метода принимали участие психологи и лингвисты: В. Фиетор, П. Пасси, Г. Суит, О. Есперсен, Б. Эггерт и другие, а также методисты Ш. Швейцер, Г. Вендт, Э. Симоно и др. Представители прямого метода ставили перед собой цель - обучить учащихся практическому владению иностранным языком. Поскольку переводные методы, антиподом которых был прямой метод, выдвигали на первый план образовательные цели, связывая их с необходимостью научить читать текст, то практическое владение иностранным языком сначала отождествляли с противоположной задачей — научить учащихся устной речи. [4, с.259-260]

Методические принципы обучения по прямому методу сводятся к следующему.

1. В основу обучения кладется устная речь, так как любой язык по своей природе звуковой.
2. Исключение родного языка и перевода.
3. Особое значение придавалось фонетике и постановке произношения, поскольку овладение звуковой стороной речи — неременное условие устного общения.
4. Изучение слова только в контексте, т. е. в составе предложений.
5. Изучение грамматики на основе индукции.

Несколько отличающуюся позицию занимал видный лингвист Г. Суит. Разделяя взгляд других представителей прямого метода о практической цели обучения, он полагал, что путь к этому в школьных условиях лежит через изучение текстов, отражающих живой разговорный язык – основу для обучения устной речи. Этому автору принадлежат требования, предъявляемые к текстам. К ним были отнесены следующие:

- 1) тексты должны быть разнообразны и содержать значительное повторение языкового материала, что содействует запоминанию;
- 2) тексты должны быть на самые разнообразные темы;
- 3) вначале рекомендуются описательные тексты — более легкие с грамматической стороны, а затем учащимся следует давать рассказы с вкраплением диалогов;
- 4) тексты должны подбираться с учетом постепенного усложнения трудностей.

Урок по прямому методу строился следующим образом: называние учителем предметов на картинке и повторение их учащимися, затем вопросы и ответы, описание картинок и лексические упражнения. Все заканчивается пересказом, диалогом на изученном материале. Если за основу брался текст, то сначала он читался три раза учителем и разъяснялись слова, затем делались упражнения, и только после этого текст читался в транскрипции и традиционном написании.

Анализ материалов свидетельствует, что прямой метод не был однородным методическим направлением на Западе. У разных авторов мы находим отличающиеся друг

от друга приемы. Вместе с тем есть общие черты: отказ от родного языка, внимание к звуковому об разу, индуктивное изучение грамматики, изучение лексики в предложении, наконец, игнорирование мышления учащихся при обучении и опора исключительно на память и чувственное восприятие [13, с.15-16].

Метод Пальмера

После 1-й мировой войны возникают попытки модифицировать прямой метод. Ярким представителем такого направления стал английский педагог и методист Гарольд Пальмер (1877-1950), который сформулировал свое методическое направление, вошедшее в историю методики под названием “метод Пальмера”. [11, с.47]

Г. Пальмер — автор более 50 теоретических работ, учебников и учебных пособий. Наиболее ценными методическими положениями Пальмера являются рационализация педагогического процесса и систематизация учебного материала. Основной целью обучения иностранному языку Пальмер считал овладение устной речью.

Его метод именуется устным методом. Для овладения устной речью Пальмер предлагал следующие пути:

1. Расчленение языковых трудностей по аспектам (фонетический, орфографический, этимологический, семантический, синтаксический).
2. Обучение устной речи по двум направлениям: говорение и понимание.
3. Накопление пассивного материала, а затем активное воспроизведение его.
4. Использование для семантизации слов следующих приемов: наглядность, перевод, толкование, контекст.
5. Накопление образцов речи путем заучивания наизусть.
6. Рациональный отбор словаря на основе частотности, структурной сочетаемости, целесообразности.
7. Отбор текстов по темам, определение словаря-минимума и видов чтения.

Цель обучения, которая выдвигалась Г. Пальмером, сводилась к практическому свободному владению всеми видами речевой деятельности (устной речью, чтением, письмом). Первая попытка рационализировать процесс обучения состояла в четком разделении всего курса обучения на три основные ступени: элементарную (1/2 года), промежуточную (1 – 3 года), продвинутую (1 – 3 года).

На первой ступени формируется подсознательное понимание на слух, элементы говорения и овладения основным языковым материалом. На промежуточной ступени обучающиеся овладевают умением понимать большую часть читаемого и слышимого, а также способностью владеть 75 % материала, характерного для обыденной жизни в устной и письменной речи, а последняя ступень, где преобладает самостоятельная работа, характеризуется совершенствованием и углублением умений во всех видах речевой деятельности.

Важной попыткой рационализации содержания обучения были принципы отбора текстов. Они отличались тем от аналогичных, предложенных представителями прямого метода, что подразделялись на требования к содержанию и требования к языковой стороне текстов. К первым были отнесены следующие:

- 1) тексты должны быть интересны и соответствовать возрасту обучаемых;
- 2) тексты должны содержать только известные учащимся реалии;

3) предпочтение следует отдавать сюжетным текстам, так как они более подходят для развития устной речи.

Требования к языковой стороне текста включали следующие:

1) тексты должны строиться на строго отобранном словаре и содержать на начальном этапе до 90-95 %, а на конечном - до 65-70 % слов этого словаря;

2) при составлении текстов следует учитывать не только количество слов, но и их значения;

3) текст должен содержать незнакомые слова, о значении которых можно догадаться по контексту;

4) тексты для интенсивного чтения (с разбором) должны содержать новый материал, а тексты для экстенсивного (домашнего) чтения - только уже изученный, причем последние должны быть легче первых.

Таким образом, Пальмер значительно рационализировал процесс обучения иностранным языкам. Он признавал, как и представители прямого метода, что изучение иностранного языка должно уподобляться процессу обучения родному языку. Г. Пальмер внес в методику достаточно много, что осталось в ней по сей день. Прежде всего следует отметить отбор лексики на основе не только лингвистических, но и методических критериев. Идея подстановочных таблиц получила самое широкое распространение в практике обучения.

Аудио-лингвальный метод (метод Фриза – Ладо)

В конце 50-х - начале 60-х годов 20 века в США и за рубежом определенное распространение приобретает аудио-лингвальный метод, создателями которого были американский лингвист-структуралист Чарльз Фриз (1887-1967) и методист Роберт Ладо. Данный метод предназначался в основном для обучения взрослых. Однако идеи этого метода оказали существенное влияние и на школьную методику.

Изучение иностранного языка неразрывно связано с проникновением в культуру его народа. Независимо от конечной цели основу обучения составляет устная речь. Предварительное устное овладение языком обеспечивает в дальнейшем обучение чтению и письму [10, с.42].

Задачей начального этапа обучения является овладение основами языка, его звуковой системой и структурами, отражающими различные виды построения предложений. Материал отбирается на основе сопоставления изучаемого и родного языков и установления типологии трудностей, однако в процессе обучения сопоставление не проводится. Родной язык и перевод исключаются из процесса обучения из-за несовпадения, как слов, так и понятий в разных языках.

Различаются продуктивные и рецептивные виды речи и, соответственно этому, производится научный отбор языкового материала. Для рецептивного усвоения структуры отбираются по принципу частотности, для продуктивного - на основе употребительности, типичности и исключения синонимов. Объектом изучения является предложение как минимальная единица устного общения. Ни словарный состав, ни грамматика не изучаются изолированно. Материал усваивается в результате подражания, многократного повторения, образований по аналогии, заучивания наизусть. Большая часть учебного времени (80—85%) отводится практике языка. Переводу обучают после того, как учащиеся овладеют языком [4, с.264].

Аудио-визуальный, или структурно-глобальный метод.

Примерно в то же время, когда происходило оформление аудио-лингвального метода в США, во Франции развивается методическое направление, получившее название аудио-визуальный метод. Аудио-визуальный, или структурно-глобальный, метод разработан научно-методическим центром при педагогическом институте в Сен-Клу и институтом фонетики в Загребе. Группа ученых под руководством известных лингвистов П. Ривана (Франция) и П. Губериной (Югославия), творчески применив положения американского структурализма и работы французских лингвистов Ж. Гугенейма и Р. Мишеа по синтаксису французского языка, создала устный метод обучения иностранцев французскому языку. Этот метод нашел распространение также в Англии, Канаде, Турции, Мексике, Польше. Он применяется главным образом на курсах иностранных языков. Язык по этому методу изучается в течение 3-3,5 месяцев при 20 часах занятий в неделю [4, с.266].

В качестве основной цели метода выдвигалось обучение устной разговорной речи. Задача метода состоит в том, чтобы включить обучаемых в повседневное общение, в ходе которого используется разговорный язык. Чтение и письмо рассматриваются как графическое отображение устной речи, а поэтому не могут быть основой обучения. Весь языковой материал воспринимается длительное время только на слух, а семантизируется почти исключительно на основе зрительной наглядности с помощью современной техники.

Обратимся к рассмотрению основных принципов аудио-визуального метода. [9, с.22]

1. Основу обучения составляет устная речь. Чтение и письмо имеют второстепенное значение; в выборе и объеме материала ориентируются на устную речь.
2. Материалом для обучения служит разговорный язык в форме диалогов.
3. Восприятие нового материала происходит на слух. Большое внимание при этом уделяется единству звукового образа (звуки, интонация, ударение, ритм).
4. Семантизация происходит с помощью наглядных средств. Родной язык полностью исключается из процесса обучения.
5. Языковой материал усваивается на основе имитации, заучивания наизусть и образований по аналогии.
6. Обучение происходит по целостно (глобально) воспринимаемым структурам (отсюда название метода — структурно-глобальный).
7. Модели вводятся в виде комментариев к диафильмам. Показ диафильма сопровождается магнитофонной записью.
8. Учебный материал отражает темы быденной жизни: знакомство, путешествие, дом, квартира, семья, ориентировка на улице и т. д. [4, с.266]

Изложенные принципы обучения говорят о том, что, по сути дела, этот метод не отличается от других неопрямистских направлений. Однако рассмотрение содержания обучения показывает, что авторы использовали совершенно новые подходы. Представители этого методического направления предприняли впервые отбор языкового материала на основе анализа живого языка. В конце начального курса предлагались учащимся отрывки из произведений французских писателей для ознакомления их с культурой Франции.

Серьезным отличием этого метода являлось широкое использование звуковой и зрительной наглядности. Каждому диалогу, отрабатываемому с обучаемыми, соответствовали жизненные ситуации в звуковом и зрительном рядах. Кроме того, использовались и другие возможности зрительно - звуковой наглядности.

Литература:

1. Банникова, Л.С. Методика преподавания иностранных языков и технические средства обучения: Курс лекций для студентов 4 курса специальности 1-02 03 06 01 – “Английский язык”, специальности 1-02 03 06 02 - “Немецкий язык”. В трех частях. Часть I. / Л.С. Банникова. - Мин-во обр. РБ. - Гомель: УО “ГГУ им. Ф. Скорины”, 2006. - 82 с.
2. Белогрудова, В.П. Об исследовательской деятельности учащихся в условиях проектного метода / В.П. Белогрудова // Иностранные языки в школе. - 2005. - № 8. - С. 6-11.
3. Витлин, Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке / Ж.Л. Витлин // Иностранные языки в школе. - 2001. - № 2. - С. 23-29.
4. Демьяненко, М.Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам: теоретический курс / М.Я. Демьяненко, К.А. Лазаренко, С.В. Мельник. - Киев: Вища школа, 1984. – 280 с.
5. Душеина, Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка / Т.В. Душеина // Иностранные языки в школе. - 2003. - № 5. - С. 38-40.
6. Конышева, А.В. Английский язык. Современные методы обучения / А.В. Конышева. - Минск: ТетраСистемс, 2007. - 352 с.
7. Леонтьев, А.А. Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / А.А. Леонтьев. - М.: Русский язык, 1991. - 338 с.
8. Мильруд, Р.П. Актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам за рубежом / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. - 2004. - № 3. - С. 34-40.
9. Миролубов, А.А. Аудио-визуальный метод / А.А. Миролубов // Иностранные языки в школе. - 2003. - № 5. - С. 22-23.
10. Миролубов, А.А. Аудио-лингвальный метод / А.А. Миролубов // Иностранные языки в школе. - 2003. - № 4. - С. 42-44.
11. Миролубов, А.А. Метод Пальмера / А.А. Миролубов // Иностранные языки в школе. - 2003. - № 1. - С. 47-49.
12. Миролубов, А.А. Натуральный метод / А.А. Миролубов // Иностранные языки в школе. - 2002. - № 5. - С. 26-28.
13. Миролубов, А.А. Прямой метод / А.А. Миролубов // Иностранные языки в школе. - 2002. - № 6. - С. 15-17.
14. Миролубов, А.А. Смешанный метод / А.А. Миролубов // Иностранные языки в школе. - 2003. - № 3. - С. 32-33.
15. Миролубов, А.А. Сознательно-сопоставительный метод / А.А. Миролубов // Иностранные языки в школе. - 2003. - № 6. - С. 39-41.
16. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.

17. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3-10.

Babaeva V.T., Ahmedova N.I. Istorija metodov obuchenija inostrannym jazykam /V.T. Babaeva, N.I. Ahmedova //JeNZh «Nauka. Mysl': jelektronnyj periodicheskij zhurnal». - № 3. - 2014.

— ● —

Сведения об авторах

Бабаева Василя Ташпулатовна, **Ахмедова** Надыра Иззатовна - Преподаватели кафедры иностранных языков БухГУ (Бухара, Узбекистан).

© В.Т. Бабаева, Н.И. Ахмедова, 2014.

© «Наука. Мысль: электронный периодический журнал», 2014.

Подписано в печать 30.12.2014.

— ● —

Филологические науки

УДК 808.2.56

**ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ТАИНСТВЕННЫХ ПОВЕСТЯХ
И.С.ТУРГЕНЕВА ²**

В. Донева, Юго-западный университет им. Неофита Рилского (Благоевград Болгария),
email: valentina77@swu.bg

Резюме: в предложенной статье обсуждаются главные типы фразеологизмов в некоторых отобранных романах и рассказах И.С. Тургенева, названных «секретными романами». Исследование представляет подход к классификации идиоматического использования, разделенного на три главных группы. Согласно результатам исследования, наибольшая группа представляет фразеологизмы, которые дают дополнительный смысл тайны к характерам, природе и явлениям.

Ключевые слова: фразеологизмы, выражение, функциональная стилистика, повествование.

Doneva V. Phraseological aspects in the mystery novels of I. Turgenev

Abstract. *The proposed article discusses the main types of the phraseological units in some selected novels and short stories of Turgenev called secret novels. The study presents an approach to the categorization of idiomatic usage, divided into three main groups. According to the results of the study, the largest group presents the phraseological units which give an additional sense of mystery to the characters, nature and phenomena.*

Keywords: *phraseological units, expression, functional stylistics, narration.*

1. Введение

Повести и рассказы Тургенева отличаются своим разнообразием литературных персонажей, которые находятся в центре данного события представленного реально и живописно. Мысли, чувства и действия героев взяты из самой жизни. Мы можем заявить, что произведения Тургенева привлекают внимание читателя еще на первых строках благодаря умелой стилизации выражения и введение таинственного в события и описания. В данном докладе мы утверждаем, что особую роль играет сознательное употребление фразеологических выражений.

2. Фразеологизмы в таинственных повестях Тургенева – характеристика и стиль.

Объектом данного доклада является именно эти выражения, состоящие из одного или более одного компонентов, общее значение которых не равнозначно значениям отдельных частей данного предложения, иными словами – фразеологизмы понимаемые в их широком смысле.

² Статью рекомендуют к публикации: Светла Томанова - доц., к. филолог. н.. Кафедра славистики Юго-западного университета им. Неофита Рилского (Благоевград Болгария) и Биляна Тодорова - к. филолог. н., член редколлегии серии «Филологические науки» (Благоевград, Болгария).

И не смотря на то, что фразеология как лингвистическая наука выживает свой апогей от конца XX века до сегодняшнего времени, то исследования в области фразеологии пока еще главным образом сконцентрированы на отдельных теоретических акцентах и характеристиках, а именно – устойчивость, вариативность, лексикализация и лексикографирование. Акцент в исследованиях по фразеологии очень часто проходит через разные школы и теории классификации, через критику на традиционное понимание охвата фразеологичности, проходит через попытку охватить интернационального фразеологического фонда и открывает дверь к сопоставительным и сравнительным перспективам исследований компаративной и когнитивной фразеологии.

При таких обстоятельствах, а именно ради использования фразеологизмов на переднем плане выявляется лингвистическая креативность автора, в том смысле, в котором понимает ее Хомский (Chomsky: 1965:6). Именно он говорит, что каждый язык в качестве системы состоит из одного сравнительно фасилизированного инвентаря, состоящего из правил и слов, которые позволяют носителям этого языка реализовать бесконечный счет креативно модулированных высказываний.

Причиной написания этого доклада стал один еще не исследованный вопрос, который находится не столько в кругу общей теории фразеологии, сколько имеет практический характер. Иными словами сказано, в нашем исследовании здесь мы подходим к языку не с точки зрения системности, сколько пропускаем наш анализ через призму реального проявления фразеологии в данном практическом приложении. Фокус настоящего исследования – точка пересечения фразеологии с классической литературой в одних из самых красивых и таинственных русских повестей И.С.Тургенева.

По нашему мнению, написание таинственных повестей предполагает сознательное употребление фразеологизмов со стороны автора, то мы ставим себе цель проследить некоторые аспекты фразеологизмов в двух его повестей, а именно в „Призраках“ и в „Песни торжествующей любви“. И, несмотря на то, что рецепция русской литературы в Болгарии долгие годы дает преимущество другим произведениям Тургенева, и в целом вообще другим авторам русской классической литературы, для нас Тургенев – один из авторов, который не рассматривает столько проблемы как война и мир, нищие и богатые, помещики и крепостные крестьяне, а ищет глубинные проявления человеческой души и представляет их перед читателем с умением искусного мастера.

Тургенев – ценитель маленьких, но важных проявлений жизни. В то самое время, в которое некоторые авторы не осознают стилистическую эффективность, которая создается при употреблении фразеологизмов, то другие авторы, рассмотрено в интернациональном плане, в новых изданиях своих произведений аккуратно дополняют их фразеологизмами. Такой процесс наблюдается, например в сказках Братьев Грим, которые сознательно используют воздействие фразеологизмов в своих произведениях. Воздействие употребления фразеологизмов валидно в каждой эпохе, в каждом жанре и языке.

В действительности хорошо было бы поискать связь между стилизованному употреблению языка в литературном произведении со стилистикой высказывания, которая выявляется при употреблении фразеологических предложений. В современной стилистике можно найти очень мало студий, которые посвящены фразеологизмам в литературе. Есть исследования на тему языка автора и фразеологизмов, на базе материалов

из Библии (Кирякова-Динева: 2011). Существуют исследования на произведения и языка данного автора, данной эпохи или данной группы авторов (см. Mieder/Brayn:1996).

В русской литературе тоже есть исследования, которые анализируют фразеологию поэзии. Эти исследования в большей или меньшей степени являются попыткой создания лингвистической поэтики.

По мнению Бургера, эта поэтика ставит себе цель проследить до какой степени лирические произведения добывают свое эстетическое воздействие именно через употребление слов и словосочетаний, которые употреблены не в их прямом значении (Бургер:1982:325). В теории В.П.Григорьева они представлены как экспрессымы. И так как начало исследования экспрессивности поэтического языка поставлено в России с этой целью и возникает настоящее исследование, потому что употребление фразеологизмов попадает в сферу экспрессивности и автора, и лингвистической поэтики. Несмотря на то, что с затруднением можем сказать, что существует фразеологический роман, то в более коротких литературных жанрах можно обнаружить предпочтение автора использовать идиоматическую сторону языка с целью стилизовать предложение. Фразеологизмы являются частью нашей повседневности. Мы используем их часто несознательно, при описании данной ситуации или события, в диалоге, чтобы передать эмоцию и экспрессию. Фразеологизм может иметь функцию связывающего элемента между отдельными частями произведения, элемента, который сохраняет нарацию текста. Примером в этом отношении служит рассказ Гоголя „Нос“. В произведении использовано фразеологическое выражение „оставить с носом“, которое употреблено не только со стороны его эстетической цели, но и как элемент кохезии текста.

Если опереться на выложенные факты, все еще остается неизвестным почему и где авторы используют в своих произведениях фразеологизмы, в место того, чтобы использовать свободное словосочетание. Поэтому мы решили выбрать объектом нашего исследования две из таинственных повестей Тургенева, потому что для описания глубоко человеческой темы необходимо иметь что-то более чем талант творца. Нужно иметь еще тонкое чутье по отношению к языку, мастерство по отношению к описанию и выстраиванию напряжения. Фокус должен быть направлен к маленьким деталям. Именно поэтому, в данном случае нас интересует сознательное употребление фразеологизмов именно в таинственных повестях, потому что мы предполагаем, что так как таинственное представлено неясно, сюжет повести не доведен до конца, так и фразеологизмы, в своем переносном значении не называют события действительности директивным образом.

3. Функции фразеологизмов поздних произведений Тургенева.

Не смотря на достижения лингвистической дисциплины фразеологии, нельзя ожидать, что Тургенев, в том позднем XIX веке предполагал о теоретических измерениях устойчивых выражений и сознательно ставил себе цели искать фразеологических единств и сочетаний. Разумнее нам кажется, предполагать, что у Тургенева, как и у других известных авторов романов и повестей развито чутье к языковому воздействию идиоматической стороны языка. Можно также ожидать, что Иван Сергеевич сознательно искал их и использовал их в целостности своего произведения именно с целью повысить эстетический эффект и достичь максимального воздействия языка автора.

При аналитическом чтении оказалось, что фразеологизмы и в правду встречаются очень часто на протяжении повествования произведения. Мы их встречаем при описании героев, в диалоге героев.

Иногда Тургенев предпочитает использовать фразеологизм на месте свободного словосочетания.

(1) *И даже глаз не могу закрыть* – Вместо: *даже трудно мне было заснуть*.

(2) *Ничего не клеилось*. – Вместо: *Ничего не получалось*.

Тургенев употребляет фразеологизмы с целью повысить напряжение, прикладывает языковую игру между полисемичностью компонентов фразеологизмов через заигрыванием с буквализмом.

(3) *Глядел на Фабия как истукан/ глядеть как истукан* – *Значение из фразеологического словаря*

(4) *Вот до чего можно довести себя / довести себя* – *Значение из фразеологического словаря*

Иногда Тургенев нарочно повторяет один и тот же фразеологизм или накапливает фразеологические выражения, с целью поддерживать градус напряжения повествования. И наконец, Тургенев использует фразеологизмы, чтобы акцентировать на данный кульминационный эпизод, опять повышая внимание читателя посредством сознательного употребления фразеологизмов. После проведенного нами анализа художественного языка Тургенева выяснилось, что фразеологизмы наряду с остальными языковыми средствами, в том числе эпитеты, повторы, описания находят свое место в повестях Тургенева. Их немаленький счет заставил нас подвергнуть фразеологизмы более обстоятельному анализу.

4. Методика и анализ фразеологизмов использованных Тургеневым.

Следующим этапом является анализ фразеологизмов использованных в поздних повестях Тургенева. Этот процесс прошел в поиске подходящей методики. Несмотря на то, что можно выделить группы фразеологизмов, которых автор предпочитает, как например – глагольные (*притаить дыхание*), именние (*с лица земли, ни кровинки в лице, именем бога, человеческого глаза, светлое время, ночные птицы*) или например структурные (*как ребенок от розги, как кошка с мышью, кое-как, шаг за шагом*), или по отношению идиоматичности фразеологизмов по делению: *частичные, целые* или *немотивированные* фразеологизмы, пословицы и поговорки, тогда мы тут предпочли один нетипичный для фразеологии метод.

Нам известно, что фразеология и компаративистика могли бы заняться этой темой традиционным способом, с одной стороны с точки зрения сравнительного анализа фраз, их структурного состава или переводимости. Для нас, в большей мере интересным оказался факт, какая роль у фразеологических выражений и используются ли они в отдельных элементах повествования.

В этом случае мы обратились к следующей методике:

Выделить фразеологизмы из двух упомянутых повестей, а именно „Призраках“ и „Песни торжествующей любви“ в три группы, а именно:

1.1. Фразеологизмы использованные для характеристики персонажей, природы и явлений:

4.1.1 Характеристика персонажей:

(5) Он спит, но лицо его при свете луны бледно как у мертвеца.

(6) Фабио и Валерии стало жутко на сердце.

(7) Не смотря на бледность лица Валерия цвела здоровьем.

(8) Благодаря доброй славе, которой они пользовались по праву.

4.1.2 Характеристика природы и явлений:

(9) Прошел год, жизнь опять вступила в свои права, потекла в прежнее русло.

(10) Светлое время наступило для них тогда.

4.2. Фразеологизмы, использованные в монологе героев:

(14) Вот до чего можешь довести себя... в ушах звенеть станет.

(15) Не с ума ли я схожу.

4.3. Фразеологизмы, использованные в диалоге между героями:

(16) Ее уже нет в живых.

(17) Я их обоих скоро потерял из виду.

5. Заключение

Повести и рассказы Тургенева привлекают богатым разнообразием. Как мы уже упомянули, в повседневности часто и неосознано используются различные по степени устойчивости фигуративные элементы, в том числе и большое число фразеологизмов. Их употребление заметно и в письменной и в устной речи, в газетах и по телевидению, в интернете, одним словом сказано – в публицистическом стиле. Язык убеждающей коммуникации и язык рекламы тоже в большой степени пользуются фразеологизмами. Все эти факты известны языковедам, которые продолжают их исследовать с разных практических и теоритических точек зрения. К сожалению, литературные тексты все еще находятся в периферии исследований по фразеологии, не смотря на то, что они и есть одна из специфических и интересных тем, которая предлагает большой счет неисследованных тем, с точки зрения разных фразеологических аспектах.

Маленькое количество студий о употреблении фразеологизмов в литературных текстах установили, что они служат для достижения стилистического эффекта и являются специфическими для данного литературного жанра. Так, например, библейские фразеологизмы отсутствуют в фантастических и криминальных жанрах, текстах посвященных любовной тематике. Скорее их возможно встретить там, где автор внушает более глубокий философский или жизненный смысл. Такова была и задача данного доклада – подтвердить или отбросить нашу первоначальную гипотезу, что в повестях Тургенева фразеологизмы используются, чтобы повысить динамику, в частности в таинственных повестях знаменитого русского классика.

Мы ставили перед собой задачу найти все фразеологизмы в обоих выбранных нами повестях и установить существует ли узкая связь между сюжетом рассказа, описании интенции автора управления рецепции читателей после использования фразеологизмов. Наши выводы базированы на следующих фактах:

В повести «Призраки» мы обнаружили 42 фразеологизмов. После деления по выбранной нами методики мы установили, что самое большое число фразеологизмов при характеристике персонажей, объектов, природы и явлений. Их счет достиг 33 фразеологический выражений, среди которых: едва ли она желает мне зла, мне прошло в голову, и кров во мне застыла и т.д. значительно меньше фразеологизмов ис-

пользовано при диалоге или монологе героя. Мы обнаружили пять фразеологических выражений в диалоге и четыре в монологе героев.

Во второй выбранной нами повести «Песни торжествующей любви», которая по объему почти одинакова с «Призраках», мы обнаружили 55 фразеологизмов. Самое большое количество фразеологических выражений опять были найдены в группе для характеристики героев, природы и явлений – общий счет 50 фразеологических выражений, среди которых: опасность им грозила, вошло ему в плоть и кровь, бросился бежать без оглядки, с замирающим сердцем и т.д. Во вторую группу попало только два фразеологизма – ни кровинки в лице и подлежит ее власти, а в третьей соответственно три фразеологических выражений: загорелся весь, ее уже теперь нет в живых, обоих скоро потерял из виду.

Настоящее исследование мы имеем намерение продолжить, ставив перед собой другие цели, как например, исследовать тематические ряды к которым числятся фразеологизмы или по степени идиоматичности – по предпочтению автора использовать частично или полностью идиоматизированные фразеологизмы.

Другой вариант исследования может быть, например, применение сравнительного анализа по отношению перевода фразеологизмов на болгарский или другой язык и так проверить, какие переводческие приемы использованы при переводе фразеологизмов использованных Тургеневым.

Переведены они описательно, данным эквивалентом или предлагается другой заместитель по отношению их ситуативного применения.

И еще раз, можем подтвердить, что Тургенев сознательно употреблял фразеологизмов, которые помогли ему обратить наше внимание на поведение героев, на их мысли. В нашем случае обратить внимание на мысли связанные с таинственными явлениями. Фразеологизмы использованы и при описании межличностных взаимоотношений или особым психическим состоянием героев.

Употребление фразеологизмов Тургеневым имеет еще одну характеристику, связанную с выражением специфического момента сюжетного действия акцентируя на нем, тем способом каким обычное выражение или отдельные слова не могут воздействовать.

Там где Тургенев мог использовать свободное словосочетание - вкус у него был необычный, мы встречаем фразеологизм вкусом не походить: «Вкусом оно не походило». Другой такой случай - погрузиться в думу, вместо свободного стать думать или задуматься.

Автор использует воздействующую силу фразеологизмов, значение, которых часто находится в гармонии с контекстом таинственного. Другими словами сказано, употребление фразеологизмов можно определить как сознательную, целесообразную и воздействующую. Фразеологизмы не только повышают требуемый автором эффект таинственного, но и в языковом отношении повышают качество стиля автора.

References

1. Abrahams, R.D., Babock, B.A. 1994. *The Literary Use of Proverbs. In: Wise Words. Essays on the Proverbs.* New York.
2. Burger, H., Buhofer, A., Sialm, A. 1982. *Handbuch der Phraseologie.* Berlin.
3. Chomsky, N. 1965. *Aspects Of The Theory Of Syntax.* Cambridge.
4. Grigor'ev, V. P. (Red.). 1973. *Poet i slovo. Opit slovorja.* Moskva. / Григорьев, В. П. 1973. *Поэт и слово. Опыт словаря.* Москва.
5. Ginsburg, E.L., Karaulov, Ju. N., Shestakova. (Sost.). 2002. *Russkaja avrorskaja leksikografija XIX-XX vekov. Antologija.* Moskva. / Гинзбург, Е.Л., Караулов, Ю.Н., Шестакова, Л.Л. (сост.) 2002. *Русская авторская лексикография XIX-XX веков. Антология.* Москва.
6. Kiryakova-Dineva, T. 2011. *Die Novelle Die schwarze Spinne als eine intertextuelle Novelle zur Bibel.* In: *Studi Linguistici e Filologici Online*, 9-2, 171-200.
7. Mokienko, V.M. 1980. *Slavjanskaja fraseologija.* Moskva. / Мокиенко, В.М. 1980. *Славянская фразеология.* Москва.
8. Mieder, W., Bryan, G.B. 1996. *Proverbs in world literature.* New York.
9. Turgenev, I. 1961. *Polnove sobranie sochinenij i pisem v 28 tomah.* Moskva. / Тургенев, И.С. 1961. *Полное собрание сочинений и писем в 28-х томах.* Москва.

© *Valentina Doneva* South-West University «Neofit Rilski»

Transliteracija:

Doneva V. *Frazeologicheskie aspekty v tainstvennyh povestjakh I.S.Turgeneva/V. Doneva//JeNZh «Наука. Мысль: электронный периодический журнал».* - № 3. - 2014.

— ● —

Сведения об авторе

Донева Валентина, ассистент, аспирант кафедры славистики. Юго-западный университет им. Неофита Рилского (Благоевград Болгария)

© В. Донева, 2014.

© «Наука. Мысль: электронный периодический журнал», 2014.

Подписано в печать 30.12.2014.

— ● —

Педагогические науки

УДК 54 (075.8)

**МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ УРОКА «СТЕПЕНЬ ОКИСЛЕНИЯ (СО)
И ОКИСЛИТЕЛЬНО–ВОССТАНОВИТЕЛЬНЫЕ РЕАКЦИИ (ОВР)»**

Худойназарова Г. А., Бухарский государственный университет, e-mail:
akievna1967@umail.ur

Гулямова М. Б., Академический лицей №4 при БухГУ, e-mail: rabbitbig@mail.ru
Избуллаева М. С., Бухарский автодорожный колледж, e-mail: Uzbullaeva83@mail.ru

Резюме. В данной статье основной целью является познание сущности степени окисления и окислительно–восстановительных реакций. А также направление творческих способностей учащихся на самостоятельное определение степени окисления элементов в химических соединениях и умение уравнивать окислительно-восстановительные реакции методом электронного баланса с помощью различных форм и методов занятия.

Ключевые слова: степень окисления, окислитель, восстановитель, реакция, процесс окисления, процесс восстановления.

Abstract. In this paper, the main purpose is to know the nature and degree of oxidation of redox reactions. As well as the direction of the creative abilities of students to self-determination of the degree of oxidation of elements in chemical compounds and the ability to equalize the oxidation-reduction reaction by electron balance using various forms and methods of training.

Keywords: oxidation state, an oxidant, redox reactions, the process of oxidation, the process of restoration

Цель занятия:

Образовательная: Коррекция знаний по анализу окислительно-восстановительных реакций (процессы, участники, переход электронов);

Демонстрация практического значения окислительно-восстановительных реакций в природе и технике;

Развивающая: Развитие сферы умственных действий: наглядно-образных, индукции, рефлексии, абстрагирования, умения работать с информацией; формирование умений работать в сотрудничестве;

Воспитательная: Воспитание мотивов деятельности «я – способен, я – знаю, я – хочу, я – творю».

Тип занятия: Реконструкция знаний по теме «Степень окисления» и «Окислительно-восстановительные реакции».

Форма занятия: Творческая мастерская, основные идеи которой: процесс познания гораздо важнее и ценнее, чем само знание, сотрудничество, сотворчество, совместный поиск, творческая деятельность.

Методы занятия: устный опрос, тестирование, презентация, демонстрация опытов, наблюдение, сравнение и сопоставление.

Межпредметная связь: математика, биология, экология, физика.

Требования по ГОС: *Знать* определения: степень окисления, окислительно-восстановительная реакция, окислитель, восстановитель, процесс окисления и процесс восстановления.

Уметь определять степень окисления по формуле и составлять формулы по известной, степень окисления, называть вещества.

Записывать простейшие ОВР, составлять схему электронного баланса.

Задачи урока: 1. Закрепить понятия: степень окисления; окислитель; восстановитель.

2. Научить детей быстро находить в реакциях химические элементы, в которых изменилась степень окисления.

3. Зафиксировать в работе учащихся **последовательность действий** при составлении уравнений электронного баланса.

Оборудование: Видеопроектор(презентационные слайды), наглядные пособия, хим реактивы: железо, соляная кислота, железный гвоздь и медный купорос, щелочной металл, дистиллированная вода, спички; пробирки, химические стаканы, стеклянная палочка.

Девиз урока: «Жить – это значит узнавать... Жить – это значит творить, трудясь без усталости, с неисчерпаемым вдохновением!» (Д.И.Менделеев). (написан на доске заранее)

Ход урока:

I. Организационный момент

□ Приветствие

□ Доклад дежурного:

А) готовность к уроку: доска, мел, учебники, тетради

Б) посещаемость

II. Опрос домашнего задания

Проверка знаний по теме гидролиз игра «Зашифрованные термины»

Вопрос: Этот процесс протекает с помощью воды и разлагает неорганические вещества, состоящие из металла и кислотного остатка. Назовите полное название данного процесса. Расставьте цифры, начиная с единицы, для каждой буквы и определите название трёх химических терминов, подставляя буквы соответствующим цифрам

--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

1	2	3	4	2	3
---	---	---	---	---	---

2	5	3
---	---	---

10	5	3	2	3
----	---	---	---	---

Решение

Г	И	Д	Р	О	Л	И	3
1	2	3	4	5	6	2	7

С	О	Л	Е	И
8	5	6	9	10

1	2	3	4	2	3
г	и	д	р	и	д

2	5	3
и	о	д

10	5	3	2	3
и	о	д	и	д

Закрепление новой темы: игра «Зашифрованные термины»

Вопрос: Какая реакция идет с изменением степеней окисления элементов. Расставьте цифры соответствующим буквам и найдите наименование терминов пройденные сегодня во время урока.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

1	2	3	4	5	3	6	7	5	8
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

10	1	4	4	6	11	9	1	10	3	6	7	5	8
----	---	---	---	---	----	---	---	----	---	---	---	---	---

1	2	3	4	5	7	9	3	7
---	---	---	---	---	---	---	---	---

10	1	4	4	6	11	9	1	10	5	7	9	3	7
----	---	---	---	---	----	---	---	----	---	---	---	---	---

Решение

о	к	и	с	л	и	т	е	л	ь	н	о
1	2	3	4	5	3	6	7	5	8	9	1

в	о	с	с	т	а	н	о	в	и	т	е	л	ь	н	а	я
10	1	4	4	6	11	9	1	10	3	6	7	5	8	9	11	12

р	е	а	к	ц	и	я
13	7	11	2	14	3	12

о	к	и	с	л	и	т	е	л	ь
1	2	3	4	5	3	6	7	5	8

о	к	и	с	л	е	н	и	е
1	2	3	4	5	7	9	3	7

в	о	с	с	т	а	н	о	в	и	т	е	л	ь
10	1	4	4	6	11	9	1	10	3	6	7	5	8

в	о	с	с	т	а	н	о	в	л	е	н	и	е
10	1	4	4	6	11	9	1	10	5	7	9	3	7

III. Повторение и обобщение пройденного материала.

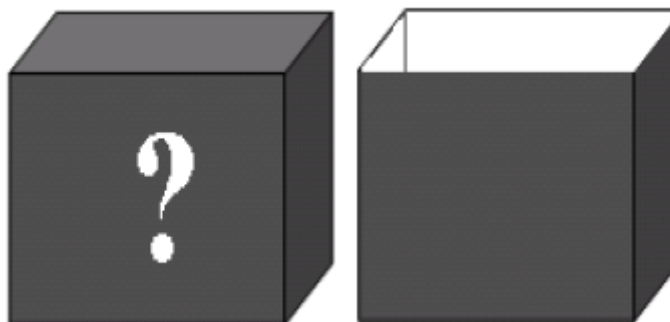
1. Гимнастика ума (по определениям и основным понятиям химии):

- Какие подуровни имеются на 4 энергетическом уровне (*s*-, *p*-, *d*-, *f*-)
- Электронейтральная частица, состоящая из положительно заряженного ядра и отрицательно заряженных электронов? (*атом*)
 - Сколько периодов в периодической системе и как они делятся? (*7*, *большие и малые*)
 - Сколько групп в периодической системе, и на какие подгруппы они делятся? (*8, главные и побочные*)
 - Горизонтальный ряд элементов начинающий щелочным металлом и заканчивающий инертным газом (*период*)
 - Кто и когда открыл периодический закон? (*Д.И.Менделеев, 1869 г.*)
 - Металл, обладающий антибактерицидными свойствами (*серебро*)

- «Царь металлов» редкий на Земле элемент, жёлтого цвета (*золото*)
- Простое вещество, применяется в производстве спичек (*фосфор*)
- Галоген имеющий заряд ядра +17 (*Хлор*)
- Какое вещество является определителем галоген ионов (*Нитрат серебра*).
- Второе название хлорида натрия (*поварена соль*)
- Какую «пищу» из воздуха получают растения? (*CO₂*)
- Продукт взаимодействия кислорода с водородом (*вода*)
- Сосуд, который использовал М.В. Ломоносов для прокаливания металлов без доступа воздуха (*реторта*)
- Пигмент крови, переносящий кислород (*гемоглобин*)

Дидактическая игра «ЧЕРНЫЙ ЯЩИК»

Игра «Черный ящик» строится по типу одноименного конкурса телепередачи «Поле чудес». Данный прием проводится перед изучением новой темы с целью активизации знаний учащихся. На поставленный проблемный вопрос учащийся должны найти ответ.



Внимание!!! Это вещь используется во всех домах. В состав этого предмета входит красный фосфор, бертолетова соль и остальные вспомогательные вещества. Оно изготавливается из древесины. Когда мы называем эту вещь перед глазами представляется огонь, пожар. В детстве всем нам мамы твердили: не трогай это не игрушка.

ВОПРОС: Что в черном ящике?

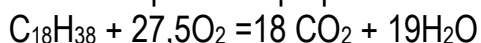
Ответ: спички

IV. Подготовка к изучению новой темы

Демонстрация опыта: зажигаем свечку.

Учитель: Значит, происходит химическая реакция. Составьте уравнение этой реакции и укажите, к какому типу эта реакция относиться?

Ответ: Горение парафина. Реакция окисления:



Учитель: Какие виды реакции вам еще известны?

Ответ: Соединение, ... и окислительно-восстановительное.

IV. Изучение новой темы (в виде презентации).

Тема: Степень окисления (СО) и окислительно-восстановительные реакции (ОВР).

План: 1. Степень окисления

2. Определение степени окисления

3. Окислительно-восстановительные реакции

4. Алгоритм разбора окислительно-восстановительных реакций

Учитель. Сейчас давайте перейдем к практике и проведем опыты, которые докажут, что ОВР рядом с нами и мы их используем в нашей жизни.

- Вместе вспомним, какие правила техники безопасности следует применять во время проведения опыта:

Правила техники безопасности

Помните: при работе с веществами не берите их руками и не пробуйте на вкус, реактивы – не арбуз: слезет кожа с языка и отвалится рука.

Приступайте к выполнению задания только после разрешения преподавателя.

Выполняйте только ту работу, которая предусмотрена заданием или поручена преподавателем.

Не отвлекайтесь сами и не отвлекайте других от работы посторонними разговорами.

Химические вещества **берите строго в количествах** предусмотренных методикой проведения опыта или указанием преподавателя.

Не берите химические вещества голыми руками. Используйте для этой цели фарфоровые ложечки.

Не насыпайте просыпанный и не сливайте пролитый реактив обратно в ту тару к основному количеству реактива.

Не пробуйте химические вещества на вкус, иначе можете получить отравление.

При определении вещества по запаху **не наклоняйтесь** над горлом сосуда и не вдыхайте сильно пары или выделяющийся газ. Для этого нужно легким движением ладони над горлом сосуда направить пары или газ к носу и вдыхать осторожно.

Все работы связанные с выделением вредных паров и газов, производите только в **вытяжных шкафах** при исправно действующей вентиляции.

При нагревании жидкостей держите сосуд отверстием от себя, и не направляйте их на соседей.

Не заглядывайте в сосуд сверху, так как в случае возможного выброса жидкости могут быть несчастные случаи.

При разбавлении концентрированных кислот водой, осторожно переливайте кислоту в воду, а не наоборот.

Помните: при работе с веществами не берите их руками и не пробуйте на вкус

Социоконструкция

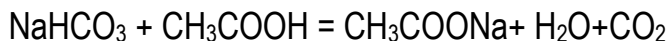
Идет обсуждение опыта (1 мин) и выполнение его (5 мин).

Опыт № 1 на доске пишется уравнение реакции опыта:

Зажигаем спичку $P + KClO_3 = P_2O_5 + KCl$

Опыт № 2

Насыпать в пробирку 2-3 щепотки чайной соды и по каплям приливать раствор уксусной кислоты.



Учитель: Делаем вывод: Существуют 2 вида реакций, один из которых является окислительно-восстановительными реакциями

V. ВЫВОДЫ (в виде презентации)

Значение ОВР в природе и технике:

1. При реакции фотосинтеза в зеленых растениях образуется кислород.
2. Реакция дыхания является основой жизни.
3. Реакции горения применяются для получения тепла, света, механической энергии.
4. В металлургии с помощью ОВР получают металлы.
5. ОВР в природе – извержение вулканов, грозовой разряд, образование перегноя, коррозия металлов и др.

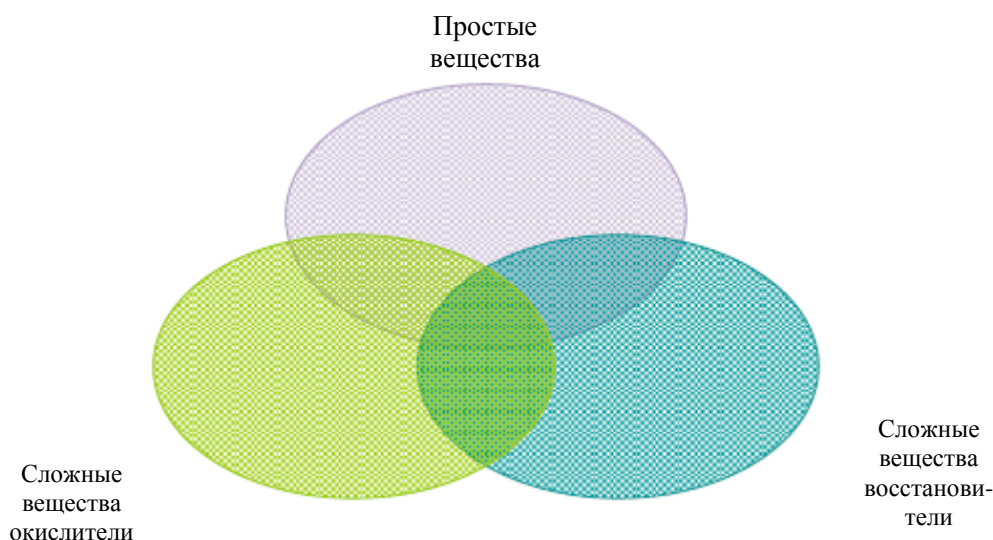
Запись в тетради сопровождается показом презентации «Её величество – окислительно-восстановительная реакция»

Анализ ответов учащихся и оценка знаний

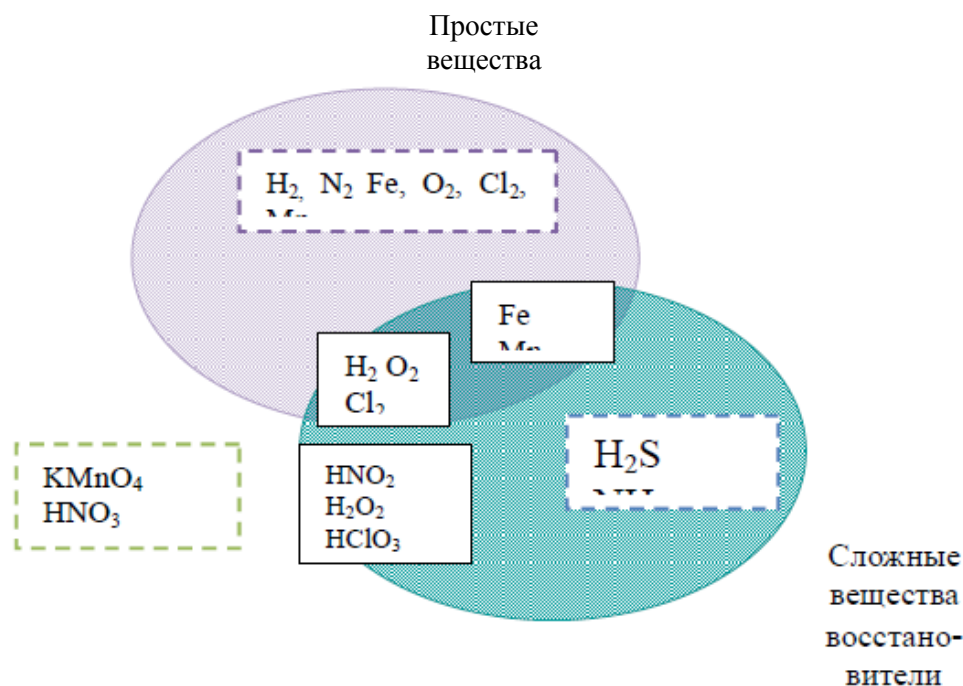
VI. Домашнее задание

Составление диаграммы Вена

Расставьте следующие вещества в круги: H_2 , KMnO_4 , H_2S , H_2O_2 , HNO_3 , HClO_3 , N_2 , P_2O_5 , Fe , HClO_4 , K_2MnO_4 , O_2 , Cl_2 , Mn , HNO_2 , NH_3



Решение



Литература:

1. Глинка Н.Л. Общая химия –Ленинград, 1977.
2. Иллюстрации взяты с сервера <http://1september.ru/>
3. <http://infourok.ru/>

Hudojnazarova G. A., Guljamova M. B., Izbullaeva M. S. Metodika provedenija uroka «Stepen' okislenija (SO) i okislitel'no-voosstanovitel'nye reakcii (OVR)» / G. A. Hudojnazarova, M. B. Guljamova, M. S. Izbullaeva //«Наука. Мысль», 2014. - №3.

— ● —

Сведения об авторах:

Худойназарова Гулбахор Акиевна, Бухарский государственный университет, доцент кафедры химии (Бухара, Узбекистан).

Гулямова Моҳигул Бахтиёровна, Учительница кафедры химии академического лицея №4 при БухГУ (Бухара, Узбекистан).

Избуллаева Малика Саъдуллаевна, Преподаватель кафедры общеобразовательной науки Бухарского автодорожного колледжа (Бухара, Узбекистан).

© Г. А. Худойназарова, 2014.

© М. Б. Гулямова, 2014.

© М. С. Избуллаева, 2014.

© «Наука. Мысль: электронный периодический журнал», 2014.

Подписано в печать 30.12.2014.

Психологические науки

УДК 159.9

**О ПРОЦЕССАХ РЕГУЛЯЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Л. И. Переслени,

Л. Ф. Чупров, Научный журнал «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири»
(Черногорск, Россия)

Аннотация. Статья является републикацией с некоторыми дополнениями более ранней работы автора, написанная в соавторстве, по вопросу регуляции познавательной деятельности во взаимосвязи с уровнем интеллектуального развития младших школьников. Рассматривается модель задержки психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, психическая деятельность, регуляция психической деятельности, младший школьный возраст.

**About the processes of regulation of cognitive activity in correlation with the level
of intellectual development of Junior schoolchildren**

Abstract. The article is a reposting with some additions the earlier work of the author, written in collaboration on the issue of regulation of cognitive activity in correlation with the level of intellectual development of Junior schoolchildren. We consider a model of mental retardation.

Keywords: mental retardation, mental activity, regulation of mental activities, Junior school age.

В психологической литературе широко представлены материалы, характеризующие особенности отдельных психических процессов (памяти, внимания, восприятия, мышления), эмоционально-волевой сферы с учетом специфики их возрастного развития, как в норме, так и при отклонениях в развитии. Однако в последние годы все чаще делаются продуктивные попытки рассматривать различные психические явления в их взаимосвязи с оценкой их роли в успешном протекании познавательной деятельности, в овладении знаниями и навыками. Накопление психо- и нейрофизиологических данных позволяет перейти от констатации феноменологии к пониманию механизмов, обеспечивающих реализацию мнестических, перцептивных операций и особенностей регуляции с помощью неспецифической и локальной активации коры головного мозга.

Психо- и электрофизиологические исследования показали, что надежность и скорость восприятия существенно зависят от вовлеченности в этот процесс эмоциогенных и активационных подкорковых структур, влияющих на переработку сенсорной информации в коре головного мозга.

В онтогенезе, по мере развития лобных (передних) отделов головного мозга формируется корковый контроль за уровнем вовлечения таких структур. Созревание

лобных структур и их связей коррелирует с развитием произвольных форм регуляции психической деятельности и поведения, по-разному проявляясь в особенностях формирования эмоционально-волевой сферы и внимания.

В дошкольный период отмечаются различные эмоциональные реакции и разнообразные проявления непроизвольного, пассивного внимания, выраженность которых в значительной мере определяется физическими параметрами (например, интенсивностью) внешних воздействий и биологическими потребностями.

Переход к школьному периоду сопровождается формированием произвольных форм регуляции - за счет развития эмоционально-волевой сферы и произвольного внимания. Формирование произвольной регуляции познавательной и учебной деятельности связано с развитием когнитивных процессов, без чего невозможен переход на более высокий уровень усвоения знаний, навыков, умений, а также приобретение социального опыта и их актуализации в деятельности и поведении. Младший школьный возраст, по Л.С.Выготскому, характеризуется своим главным новообразованием - развитием произвольности: "В центре развития в школьном возрасте стоит переход от низших функций внимания и памяти к высшим функциям произвольного внимания и логической памяти" (1982; С.214). Согласно Л.С.Выготскому, "произвольность в деятельности какой-либо функции всегда есть образная сторона ее осознания" (1982, с.214).

Важно подчеркнуть, что непроизвольное и произвольное внимание следует рассматривать как способы регуляции протекания когнитивных процессов. Недостаточное развитие различных видов внимания, его свойств неизменно сопровождается снижением успешности усвоения знаний, недостаточным уровнем развития памяти, восприятия, мышления.

Все сказанное отчетливо проявляется при изучении детей с аномалиями развития и, в частности, школьников с задержкой психического развития (ЗПР), у которых замедлено созревание механизмов произвольной регуляции познавательной деятельности.

ЗПР - типичная модель для иллюстрации незрелости механизмов регуляции. При ЗПР выделяются два базисных синдрома:

- а) нарушение регуляции психической деятельности, реализуемой посредством произвольного внимания и
- б) нерезкое недоразвитие познавательной деятельности.

Если при психофизическом инфантилизме на первый план выступают недостатки регуляции поведения и деятельности, то при ЗПР церебрально-органического генеза - признаки неполноценности познавательной деятельности.

В этой связи повышается значимость выявления уровня сформированности процессов регуляции - эмоционально-волевой сферы, произвольного внимания и когнитивных процессов в их взаимосвязи в условиях решения определенной познавательной задачи. Сведения об этом имеют существенное значение для определения характера и степени выраженности ЗПР у неуспевающих младших школьников.

Обнаружено, что решение прогностической задачи (угадывание регулярного порядка чередования элементов в наборах карточек) позволяет получить ряд

объективных (количественных и качественных) показателей, характеризующих уровень сформированности процессов регуляции мнестических и мыслительных операций (Л.И.Переслени, 1984; 1984а).

В частности, для детей с ЗПР младшего школьного возраста (1-2 классы) характерно снижение, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, устойчивости внимания и других его свойств, сочетающиеся с дефектами запечатления и, особенно, воспроизведения. Эти особенности коррелируют с недостаточным развитием наглядно-образного и словесно-логического мышления (Л.Ф.Чупров, 1988).

Социальный и индивидуальный опыт также имеет существенное значение для формирования произвольных форм внимания, памяти, мышления. Обследование группы детей-сирот с ЗПР из детского дома показало, что недостаточность процессов регуляции у них выявляется на фоне крайне низкого развития словесно-логического мышления, обусловленного социальной депривацией и другими факторами, влияющими на развитие (Л.Ф.Чупров, 1990). У таких детей резко снижены показатели прогностической деятельности. При анализе экспериментального материала и сопоставлении его с данными других психодиагностических методик, у детей-сирот обнаруживается недоразвитие речи, сочетающееся с крайне низким уровнем развития словесно-логического мышления. Это подтверждает положение Л.С.Выготского о механизмах формирования познавательной деятельности детей, а также о роли речи в процессе развития произвольного внимания и психическом развитии ребенка в целом: "Сплав сенсорного и моторного полей оказывается преодоленным, непосредственные импульсивные действия, которыми он реагировал на каждый объект, возникавший в зрительном поле и привлекавший его, теперь сдерживается. По-новому начинает работать его внимание, и его память преобразуется из пассивного регистратора в функцию активного выбора и активного интеллектуального припоминания" (1984; с. 37).

Успешное решение задач, направленных на оптимизацию школьного обучения, требует понимания возрастных особенностей формирования процессов регуляции познавательной деятельности во взаимосвязи с уровнем развития когнитивных процессов, обеспечивающих накопление знаний, навыков и умений.

На эффективность учебной деятельности начального этапа обучения и полноценность формирования регуляторных механизмов этой деятельности может влиять ряд факторов.

На уровне факторов 1 порядка (клинико-биологические причины) слабое усвоение учебного материала может быть обусловлено нарушениями регуляции и, в частности, дефектами внимания. У младших школьников имеет место несформированность психофизиологических механизмов, обеспечивающих реализацию этой психической функции. Недостаточность рассматриваемых механизмов обнаруживается наиболее отчетливо при аномалиях развития (в частности при ЗПР, олигофрении и др.).

На уровне факторов 2 порядка (личностные особенности младшего школьника) нарушения регуляции и внимания могут быть связаны с недостаточной мотивационной и интеллектуальной готовностью ребенка к усвоению учебного материала вследствие недостаточного дошкольного опыта. Ненаправленное и неустойчивое внимание обычно сочетается с незрелостью мотивов и интересов к объектам учебной деятельности.

На уровне факторов 3 порядка (условия протекания учебной деятельности)

причиной слабой регуляции могут быть нарушения санитарно-гигиенических требований к организации учебно-воспитательного процесса и недостаточное управление вниманием школьников на уроке со стороны учителя.

В педагогическом процессе следует применять такие методические приемы, которые бы активизировали как произвольное, так и непроизвольное внимание и способствовали лучшему запечатлению и усвоению школьных знаний.

Это могут быть способы, направленные на:

— образование связей между материалом, не имеющим значения для ребенка, с теми сведениями или событиями, которые для него по тем или иным причинам значимы и имеют относительно устойчивый интерес;

— усвоение нового на основе известного, т.е. накопленного в памяти ребенка;

— использование приемов сравнения различных объектов, подчеркивание нового по отношению к известному ранее, сопоставление разных объектов друг с другом, с выделением общего и отличительного между ними;

— выбор наиболее оптимального режима учебной работы, дробление материала на части так, чтобы каждый отрезок учебного задания ребенок мог сделать за время, не превышающее его резервных возможностей;

— смену видов учебной деятельности на уроке для повышения устойчивости внимания младших школьников, но такая смена не должна

быть частой, т.к. из-за недостаточности переключаемости внимания ребенку с ЗПР трудно включаться в новый вид работы;

— способы формирования самоконтроля и предварительное формирование интереса к предлагаемому заданию (проблемное обучение в дидактики) и др.

Выбор адекватных педагогических приемов для коррекции недостатков произвольного внимания младших школьников требует от учителя знания индивидуально-психологических особенностей ребенка и учета этих особенностей в педагогическом процессе.

Для детей с ЗПР церебрально-органического генеза, где нарушения произвольной регуляции сочетаются с нерезким недоразвитием познавательной деятельности, требуется большой объем коррекционной работы, направленной не только на формирование произвольного внимания, но и на развитие их мыслительной деятельности и речи. Это возможно лишь в условиях обучения по специальным коррекционным программам для школ (классов) для детей с ЗПР.

Выявление соотношения уровней сформированности процессов регуляции познавательной деятельности и когнитивных функций необходимо для решения задач дифференцированного подхода в обучении, не только детей с аномалиями развития, но и в учебно-воспитательной работе с нормально развивающимися младшими школьниками в целях оптимизации учебно-воспитательного процесса и профилактики неуспеваемости учащихся.

Литература:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.2. - М.: Педагогика, 1982. - 504 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.6. - М.: Педагогика, 1984. - 400 с.

3. Переслени Л.И. Критерии оценки эффективности прогнозирования у детей в норме и при задержке психического развития. // Дефектология, 1984. - № 5. - С. 7-14.
4. Переслени Л.И. Механизмы нарушения восприятия у аномальных детей (психофизиологическое исследование). - М.: Педагогика, 1984. - 161 с.
5. Переслени Л. И., Чупров Л. Ф. О процессах регуляции познавательной деятельности во взаимосвязи с уровнем интеллектуального развития младших школьников // Вестник ХГУ им. Н. Ф. Катанова. - Выпуск II.- Серия 2.- Психология. Педагогика. - Абакан, 1997. - С. 7-9.
6. Переслени Л. И., Чупров Л. Ф., О процессах регуляции познавательной деятельности во взаимосвязи с уровнем интеллектуального развития младших школьников // Минск: Белорусская цифровая библиотека LIBRARY.BY. Дата обновления: 02 апреля 2008. URL: http://library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1207103868&archive=&start_from=&ucat=& (дата обращения: 06.12.2014).
7. Чупров Л. Ф. Особенности произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития: Автореф. дисс. ... канд. психологических наук. - М., 1988. - 17 с.
8. Чупров Л.Ф. Особенности произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития: Дисс. ... канд. психологических наук. - М.: АПН СССР, 1988. - 165 с. (на правах рукописи).
9. Чупров Л. Ф. Особенности интеллектуальной недостаточности у младших школьников с задержкой психического развития из различных социально-педагогических условий обучения и воспитания // В сборнике: Современные исследования по проблемам учебной и трудовой деятельности аномальных детей (тезисы Всесоюзной сессии по дефектологии). - Ч. 2. - М.: АПН СССР, 1990. - С. 310-311.

Сведения об авторах:

Любовь Израилевна **Переслени**, кандидат биологических, доктор психологических наук, ВНС НИИ дефектологии АПН СССР (на день написания первого варианта работы).

Леонид Федорович **Чупров**, главный редактор научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири».



© Л. И. Переслени, 1997, 2014.

© Л. Ф. Чупров, 1997, 2014.

© «Наука. Мысль», 2014

Психологические науки

УДК 159.9

**КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ СМЫСЛОВОЙ МОТОРИКИ
В КОНТЕКСТЕ РАССМОТРЕНИЯ
ПРОБЛЕМЫ ТЕЛЕСНОСТИ СУБЪЕКТА^{3, 4}**

Н. Ю. Шувалова (Москва)

Аннотация. В данной статье систематизируется и анализируется материал о двигательных проявлениях телесности, дающих информацию о личности, отношениях; вырабатываются критерии оценки смысловой моторики личности по двигательным проявлениям субъекта в контексте обсуждения проблемы телесности. Предложено в качестве отправной точки обратиться к критериям телесности человека, которые были выработаны в рамках практик и эффективно использовались тренерами, педагогами в качестве опоры при оценке изменений, происходящих с участником.

Ключевые слова: психология, личность, телесность, смысловая моторика личности, произвольная двигательная активность.

Criteria for assessment of semantic skills in the context of the problem of corporeality of the subject

Abstract. In this article sistematizarea and analyzed the material about the motor manifestations of corporeality, giving information about the identity, relationships; develop criteria for the evaluation of semantic skills of the individual motor manifestations of the subject in the context of the discussion of the problem of corporeality. Proposed as a starting point to refer to the criteria of physicality of the man, which was developed in the framework of practices and effectively used by trainers, teachers as a support in the evaluation of changes occurring with the participant.

Keywords: psychology, personality, physicality, meaning the motor skills of the individual, arbitrary motor activity.

Разработка методов эмпирического, экспериментального исследования телесности чрезвычайно актуальна в настоящее время, когда в социуме, культуре, гуманитарных научных направлениях повысился интерес к телу человека и к телесно-ориентированным практикам [Розин В.М., в печати].

Значительно количество работ, посвященных философскому, теоретико-методологическому подходу к телесности [Быховская И.М., 2000; Огурцов А.П., 2001; Подорога В.А., 1995]. При этом остается недостаточно «разработанным инструментарий эмпирического исследования телесности.

В то же время накоплен богатейший опыт двигательных практик методов телесно-ориентированной терапии, восточных единоборств, танца, - в которых разработаны критерии оценки телесности субъекта на основе двигательных проявлений в

³ Статью рекомендована к публикации к.псих.н Л.Ф. Чупровым. Рецензент проф., д.п.н. Е.К. Янакиева (Благоевград, Болгария).

⁴ Статья написана при поддержке гранта Российского Гуманитарного Научного Фонда (грант № 05-06-06455а).

определенном смысловом контексте. Например, по характеру удара опытный тренер делает выводы об особенностях и направленно воздействует на окружающий мир (а не только взаимодействует с ним)» [Бернштейн, 1990, с. 246].

Работы авторов свидетельствовали о том, что моторика дает важную смысловую информацию о личности человека, например, о системе его отношений. О.В. Протопопова провела исследование (1935, опубликовано в 2002) на материале занятий одним из развивающих методов, в котором «трудные» дети в дефектологической клинике были включены в специально организованную двигательную активность. В ходе наблюдений за музыкально-двигательными занятиями были обнаружены некоторые постоянные связи между формой движений ребенка и его характерологическими особенностями. О. В. Протопоповой были даны описания пластических типов детей на музыкально-двигательных занятиях. Например, открыто-диагональный тип характеризовался следующим образом: «Статическое распределение конечностей по открыто-диагональным плоскостям... возможно только как переходная форма или же, чтобы укрепить статически, требуется нарушение симметрии в теле и ответные уравновешивающие движения в его частях. Поэтому диагональности присуща фиксация веса на одной ноге – хорошо развитое противодвижение. ... Эта форма настраивает все тело на постоянную динамическую готовность и выражает также готовность к действию в психике открытого диагонала. Открытость же его движений, их обращенность вовне, к миру связана с намерением согласовывать эту деятельность с требованиями объективных данных среды» [Протопопова, 2002, с. 703-706].

А.Н. Леонтьев и А.В. Запорожец назвали обнаруженные О.В. Протопоповой феномены явлениями «внутренней моторики» [Протопопова, 2002]. Мы считаем, что более точным будет использование понятия «телесности», поскольку именно это понятие адекватно применить к обозначению внутренних образов тела, носящих обобщенный, смысловой, в первую очередь, характер. Движение, поза, перемещения в пространстве, в свою очередь, могут являться формами выражения смысла, и в этом качестве выступать составляющей телесности. Общее понятие телесности. В отличие от естественно-научного взгляда (тело как биологический и физиологический организм), или от обыденного понимания тела, в психологии рассматривается не само тело, а телесность, которая понимается большинством современных авторов как система восприятий, отношений субъекта к собственному телу [Breakey]; способы регуляции телесных функций на основе присвоенных человеком культурных норм, концепций тела [Тхостов А.Ш., 2004; Арина Г.А., 1991], культурных способов выполнения предметных действий [А.Н. Леонтьев, 1965]. Кроме того, философами, культурологами в понятие телесности включается присущая субъекту двигательная активность, экспрессивные формы проявления [Быховская И.М., 2000, с. 107].

Обсуждая моторику, мы будем изучать не все движения, а те движения, перемещения субъекта в пространстве, изменения позы и т.д., которые выражают смысл, либо отношение человека к действительности, к самому себе. Как можно исследовать телесность в контексте двигательной активности субъекта? Как измерить телесность личности содержательно, учитывая при этом психологический смысл двигательных проявлений телесности, как оценить их количественно и качественно, не приписав никаких произвольных интерпретаций?

Обратимся к реальному опыту. Например, телесность может актуализироваться при овладении новыми движениями, в особых условиях выполнения движений, например, при переходе через горную реку по веревочной переправе. Интересные данные относительно телесности человека как носителя смысла движений, тела для субъекта, были накоплены в ходе исследований восстановления движения. Галлагером, Коулом и МакНейлом при изучении испытуемого IW, страдавшего потерей проприоцептивной чувствительности тела, было показано, что восстановление способности к выполнению движений, действий испытуемым стало возможным благодаря постоянному представлению собственных поз, движений⁵, помимо зрительной афферентации [Gallagher, Cole, 1995; Cole, Gallagher, McNeill, 2002]. Галлагер, Коул и МакНейл выдвинули гипотезу о том, что IW⁶ управлял движением, опираясь не только на выученные ранее моторные стратегии, но и на существующие во внутреннем плане двигательные образы собственного тела, которые являлись обобщенными и носили амодальный характер.

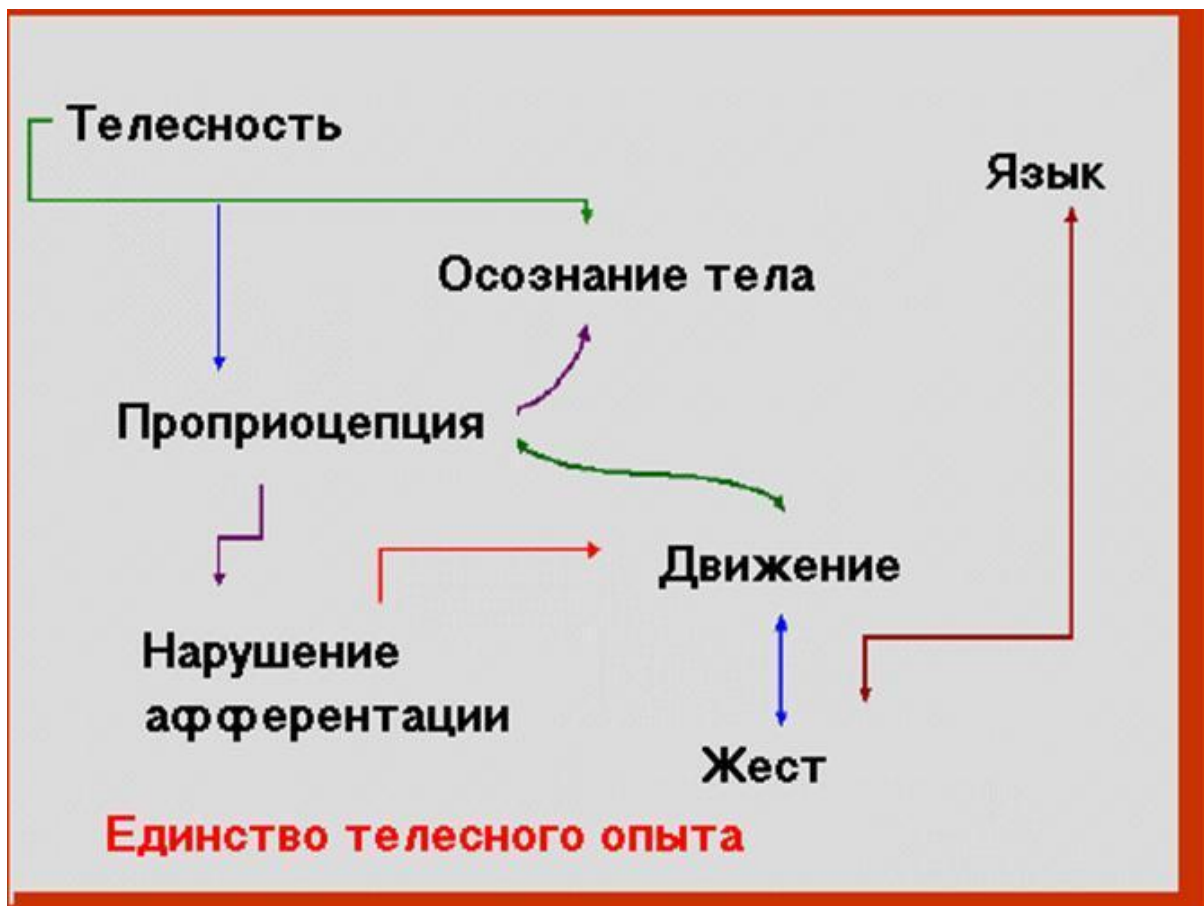


Рис.1. Структура телесности по Cole, Gallagher, McNeill [2002]

⁵ Сохранение позы стало для IW скорее активным, нежели автоматическим процессом. Его движения требовали постоянной зрительной и умственной концентрации, ему приходилось все время думать о движении. Он совершенно не мог контролировать свои движения в темноте; во время ходьбы он не мог «грезить» – ему приходилось постоянно сосредотачиваться на движении. В процессе письма он вынужден был концентрироваться на том, как держать ручку и на том, как сохранить позу тела [ibid.].

⁶ Испытуемый IW во взрослом возрасте (когда основные навыки, действия были уже сформированы) получил обширную фибральную периферическую невропатию, что проявлялось в потере проприоцептивной чувствительности (ощущений поз и положений частей тела) и восприятия прикосновений вниз от шеи. Оставалась сохранной зрительная кинестезия, информация от вестибулярного аппарата (равновесие, гравитация) [Gallagher, Cole, 1995; Cole, Gallagher, McNeill, 2002].

Кроме того, была выявлена моторная сохранность жестов IV в тех случаях, когда регуляция двигательного звена жеста подчинялось определенному смысловому, образному содержанию (например, когда он пересказывал содержание мультфильма, используя свободную жестикуляцию) [Cole, Gallagher, McNeill, 2002]. Основываясь на полученных данных, а также на положении Мерло-Понти о том, что жест связан с процессом порождения, выражения значения и выходит за пределы своего исключительно двигательного аспекта⁷ [цит. по *ibid.*, с. 63], авторы разработали структурную модель телесности, интегрировавшую двигательный, экспрессивный опыт субъекта (рис. 1). Согласно предположению авторов, жесты наряду с языком относятся к одной и той же системе более сложных механизмов психической регуляции. Сохранность жестов при нарушении проприоцепции (случай IV) возможна благодаря «дотраиванию» движения на более высоком уровне регуляции. В то же время, жест, как и язык, остается телесным действием, и потому требует какую-либо форму моторной обратной связи.

В ходе проведенных А.Н. Леонтьевым и А.В. Запорожцем [1945] исследований восстановления функции руки после ранения были выявлены сходные факты. Так, испытуемого, имевшего нарушение двигательной функции руки, просили поднять руку. Он поднимал ее на определенную высоту, утверждая, что выше он ее поднять никак не может. Затем в задании менялся смысл движения: испытуемого просили снять шляпу с полки, находящейся еще выше этой черты. Оказалось, что раненый смог справиться как с первым, так и со вторым заданием. Исследователи выдвинули предположение, что возрастание возможностей регуляции движений было обусловлено тем, что изначальному движению (поднятие руки) был придан предметный смысл. Позднее Н.А. Бернштейн подтвердил данное предположение с позиций теории уровневой регуляции движений: при действии снятия шляпы с высокой полки происходило подключение более высокого уровня предметных действий D, по сравнению с действием поднимания руки, происходящем в пространстве собственного тела, с участием более низких уровней регуляции [Бернштейн Н.А., 1990].

А.Н. Леонтьев и А.В. Запорожец в процессе восстановительного обучения также изучали установки раненых по отношению к собственным телесным, двигательным возможностям. В частности, была обнаружена установка «на щажение» раненого органа. То есть, опасаясь боли, испытуемые выполняли движение не в полную силу, и тем самым не тренировали орган должным образом, субъективно занижая собственные возможности. Причем «тормозящим» фактором являлся именно страх боли, защитная реакция организма, а не реальная встреча с болезненными ощущениями. Преодоление указанной установки на щажение, формирование более позитивного смыслового отношения к своему телу, приводило к значительному возрастанию эффективности восстановительной работы.

С телесностью связаны обнаруженные в исследовании О.В. Протопоповой (1935) феномены, получившие название «внутренней моторики» (термин А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца) [Протопопова, 2002]. Поводом к исследованию послужили наблюдения за

⁷ Жесты, выразительные движения, по сравнению с локомоторными актами и инструментальными действиями, обладают большей когнитивной сложностью, поскольку управляются на основе смысла передаваемого ими содержания. Большая когнитивная сложность жестов касается прежде всего механизмов подготовки жестового движения, чем механизмов его выполнения.

музыкально-двигательными занятиями с «трудными» детьми в дефектологической клинике, в ходе которых были обнаружены некоторые постоянные связи между формой движений ребенка и его характерологическими особенностями. На основании полученных результатов О.В. Протопопова пришла к следующему выводу. Некоторые из свойств внешней детской моторики являются признаками ее внутреннего смыслового содержания, но не сами по себе, а, будучи соотнесены с системой координат, связывающей субъекта с целью его деятельности. Например, если ребенок обращается к цели лицевой стороной своего тела, корпуса, прежде чем начать к ней двигаться (рассматривается вариант отсутствия осложняющих обстоятельств), то подобная лицевая обращенность и соответствующее движение по направлению к объекту имеют смысл положительного отношения ребенка к цели движения. Если же ребенок отворачивается, обращается и движется в сторону от указанной точки, то такое положение тела и следующее за ним движение от объекта имеют смысл отрицательного отношения к цели, носят характер «как бы отталкивания от нее», сохранение прежнего положения после предложения цели – смысл безразличного отношения [ibid., с. 692].

Протопопова писала, что при всем многообразии производимых отдельным ребенком отклонений от механически необходимых путей «можно все же найти постоянные твердые формы, которые доминируют в этих отклонениях. Эти повторяющиеся формы выражают то наиболее постоянное отношение ко всякой целевой точке, ко всякому действию, то есть к миру и к самому себе, которое является характерным для данной личности» [ibid., с. 694-695].

Рассмотренные примеры позволяют выделить смысловой аспект телесности, который образуют феномены, относящиеся к смысловому уровню регуляции движений, телесного опыта субъекта. В частности, было показано, что изменение смысла той или иной телесной, двигательной способности для субъекта влечет за собой качественное изменение, возрастание возможностей регуляции телесных процессов [Запорожец А.В., Леонтьев А.Н., 1945; Cole, Gallagher, McNeill, 2002 и др.]. Авторы объясняли такого рода преобразования тем, что происходит подключение механизмов смысловой регуляции, то есть механизмов более высокого уровня и психологической сложности. Также из обзора предыдущих работ следует, что некоторые внешние особенности моторики несут информацию о смысловых отношениях субъекта к себе, к окружающему миру [Протопопова О.В., 2002].

Телесность имеет структуру, в которую входит смысловой аспект, включающий выразительные движения, подчиняющиеся смысловой регуляции. Смысловой аспект телесности, включающий выразительные особенности, тесно связан с личностным развитием человека. Таким образом, предполагается выработать критерии оценки изменений позы, движений, характера перемещений в пространстве, двигательных и пространственных взаимодействий испытуемых в контексте смысла выполняемого субъектом действия в рамках занятия определенной практикой.

Необходимо определить, какие выразительные движения, особенности позы, доступные внешнему наблюдению, могут выступать в качестве критериев оценки смысловой моторики, двигательных проявлений телесности личности.

Согласно В.А. Лабунской, традиционно в психологии экспрессивные знаки изучались разными авторами по следующим направлениям:

(а) по линии их произвольного и непроизвольного компонентов, т.е. могут быть выделены выразительные движения, которые соответствуют действительно переживаемым состояниям и появление которых не зависит от воли человека, а также выразительные движения, наигрываемые специально;

(б) на основе физиологических параметров (тонус, сила, комбинации мышечных сокращений и т.п.);

(в) с точки зрения их связи с определенными психическими явлениями;

(г) в феноменологическом плане (например, «топография мимического поля»), то есть фрагментарность, дифференцированность и целостность того или иного вида экспрессии [Лабунская В.А., 1986, с. 21].

В психологических исследованиях существуют способы подробного описания выразительных движений. Примером может служить разработанные Экманом и Фризенем (Ekman P., Friesen W.) «метод кодирования выражений» FAST (выражение основных эмоций) и система кодирования активности лицевых мышц – Facial Activity Coding System. Последняя основана на анализе мышечных изменений и позволяет свести все наблюдаемые движения лица в систему единиц-действий. За единицу анализа лицевого выражения принят сложный мимический признак - дискретные, едва различимые изменения тонуса мышц лица. На физиологическом уровне такой признак включает ряд характеристик: направление движения лицевых мышц, отношения между двумя мышцами, интенсивность, напряженность мышц лица. В феноменологическом плане мышечный признак представляет собой следующее: «брови подняты вверх, губы плотно сжаты» и т.д. [ibid., с. 25]. Р. Бердвистл предложил систему записи движений тела человека по кинам и кинемам – по аналогии со структурно-лингвистическими методами, при этом кин и кинема понимались как аналоги фонемы в языке [по Лабунской В.А., 1989, с. 97]. Однако стала очевидна невозможность применения принципа анализа вербальных знаков по отношению к невербальному поведению. Кроме того, перечисление отдельных элементов позы, например, «человек стоит, его голова наклонена вперед, руки опущены», разложение позы на отдельные «кины» (движения) приводит к потере ее смысла [Лабунская В.А., 2001, с.27].

В то же время танцевальные, театральные, спортивные педагоги, телесно-ориентированные терапевты, искали способы описания движений, которые позволяли бы не только зафиксировать внешний абрис движения, перемещения, его форму, направление, но и отразить его смысловой контекст. Например, С. Эйзенштейн писал о сценическом движении следующим образом: «все дело в выразительном процессе, способном пройти через любую позу и придать ей совсем иное осмысление, чем то, которое она приобретает, рассматриваемая изолированно» [С. Эйзенштейн, 2002, с. 44].

С.Г. Волконским на основе системы движений Дельсарта была предложена классификация выразительных движений в координатах перемещения в мысленном пространстве относительно центра окружности, который полагался в мысленном центре тела (позвоночнике, в области солнечного сплетения). Движение от центра было названо эксцентрическим, движение к центру – концентрическим, движение в срединном относительно центра положении («равновесии») – нормальным [Волконский С.Г., 1908, с. 52]. Согласно Волконскому, движение от центра имеет эмоционально-смысловую нагрузку «расширения, распространения» (в том числе, чувств, переживаний субъекта);

концентрическое движение означает «сжатие», «собираение, сдерживание» эмоций; равновесие – сохранение, стабилизацию состояния. Предложенные Волконским координаты позволяли характеризовать выразительное движение любой части тела с точки зрения смыслового контекста движения.

С. Эйзенштейн в лекциях об актерской игре, разбирая выразительные проявления субъекта, также выделял центр тела и периферию. Он предлагал рассматривать мимику тела как по областям («мимика руки», «мимика лица» и т.д.), так и мимику тела в целом, а также координацию и композицию выразительного проявления в условиях художественного воспроизведения и т.д. [Эйзенштейн С., 2002, с. 113].

Также известна система анализа выразительных движений Рудольфа фон Лабана, названная им системой форм усилий [Laban, 1960, по Рудестам К., 1993, с. 253]. Лабан предложил описание динамики движения с помощью четырех факторов: пространства, силы, времени и течения (энергии). «Каждый фактор имеет два измерения: пространство может быть прямым или многофокусным, сила (вес) может быть мощной или легкой, время может быть медленным или быстрым, а течение может быть ограниченным или свободным» [ibid.]. Любой тип движений поддается оценке по этим шкалам, например, удар может быть быстрым, мощным и прямым.

О.В. Протопопова (1935), как указывалось ранее, изучала отношения личности ребенка на основе оценки позно-тонического компонента моторики. В качестве важного критерия оценки автор выделила лицевую обращенность тела субъекта по отношению к объекту деятельности, направление движения по отношению к нему (приближение, удаление), также условно полагая в теле «центр окружности». При этом регистрировались преобладающие для каждого испытуемого направления движений по следующим плоскостям: сагиттальной, фронтальной и диагональной. Причем диагональная плоскость оценивалась двояко: если движение шло, перекрещивая сагиттальную плоскость (например, правая рука двигалась по диагонали налево), то оно фиксировалось как закрыто-диагональное; если движение было направлено от сагиттальной плоскости, наружу (правая рука по диагонали направо), то это движение считалось открыто-диагональным [Протопопова О.В., 2002].

Исследовательницей были выделены два компонента движения: фазический, соответствующий операционально-техническому, исполнительному аспекту деятельности, и позно-тонический, отражающий эмоционально-смысловое содержание движения.

Например, позно-тонический компонент, согласно автору, проявляется в той энергии, с которой совершается движение субъекта к объекту или от него, а также в уже рассмотренном выше расположении тела (обращенность лица, корпуса и т.д.) по отношению к объекту. Энергия, с которой движение осуществляется, свидетельствуют о силе побуждения субъекта, его стремления к объекту или, напротив, о силе желания удалиться от него.

О.В. Протопопова (1935) проводила исследования на материале музыкально-двигательных занятий с детьми, имеющими различные нарушения, под руководством Л.С. Выготского. Было обнаружено, что существуют некоторые постоянные связи между формами движений детей на занятиях с их характерологическими особенностями. Автор писала: «...очень скоро выяснилось, что у каждого ребенка есть излюбленные

направления, стержневые плоскости, по которым он распределяет свои движения» [ibid., с. 688]. На основании преобладающих форм движений ею были описаны соответствующие «моторные типы»: сагиттальный, фронтальный, диагонально-закрытый и диагонально-открытый [ibid., с. 691]. А.Я. Бродецкий также предложил анализировать выразительные движения по координатам горизонтали, вертикали, сагиттали.

Согласно автору, указанные направления движения являются одновременно координатами «внутреннего, символического психологического пространства» [Бродецкий А.Я., 2000].

В. Зигфрид [1995] исходил из того, что танец – это вид искусства, в котором произведением является не предмет, вещь, а действие, развернутое во времени и пространстве. Им был предложен метод исследования танца через анализ пространственно-временной структуры (ПВС), которая определенным образом создается, поддерживается и воспроизводится участниками. В частности, автор использовал пок кадровый просмотр видеозаписей танцев туземцев нескольких племен, а также наблюдения и видеосъемки занятий экспериментального танцевального кружка, определенным образом графически фиксируя пространственную структуру танца. Данные касались как взаиморасположения, так и взаимной обращенности участников, согласованности их движений во времени и т.д. Из наиболее поздних исследований укажем работу В.Н. Никитина на материале созданного им метода когнитивной пластикодрамы [Никитин В.Н., 2003]. В частности, испытуемым предлагалось упражнение на основе театральной техники Этьена Декру, в котором требовалось давать лаконичные пантомимические ответы на определенные вопросы ведущего, и др. задания. Данный тест, и ему подобные, задумывались автором как проективные методики.

Эмоционально-чувственные невербальные ответы участников оценивались на основании таких критериев, как «адекватность», «ригидность», «пластичность», «нестандартность». Например, «ригидность» определялась В.Н. Никитиным как «эмоционально-чувственная уплощенность, телесная скованность, ограниченность движений в микро- и макропластике, неконгруэнтность невербального действия, то есть участие отдельных, качественно не связанных друг с другом, эмоционально-чувственно не подкрепленных действий фрагментов тела». Под «пластичностью» имелась в виду «текучесть, чувственность, осознанность движений, соразмерность усилий и направлений, интегрированность телесного эмоционально-чувственного действия» [ibid., с. 49-50]. Ценность приведенных определений, на наш взгляд, состоит в попытке выделить и сформулировать ключевые (с психологической точки зрения) характеристики движений, обозначить инварианты в потоке экспрессивных проявлений субъекта. В эмпирическом исследовании невербального семантического пространства личности, степени осознания своего «феноменологического тела» и т.п., В.Н. Никитин также использовал сопоставление результатов пластикодраматического действия, качества выполнения рисуночного теста с характером психического состояния испытуемых, уровнем осознания ими образа телесного «Я». Автор констатировал, что, согласно полученным результатам, «уровень развития невербальных креативных способностей имеет положительную интеркорреляционную связь с динамичностью, оригинальностью

и эстетичностью художественных образов, с продуктивным уровнем психического напряжения и адекватным уровнем притязания» [ibid., с. 55].

Нам представляется, что такие критерии, как «оригинальность», «эстетичность художественных образов», являются чрезмерно субъективными. В то же время предлагавшийся способ оценки «распределения движений по стержневым плоскостям» (Протопопова О.В.), а также оценки степени выраженности движения в определенном направлении (Волконский С.Г.), соответствуют критериям оценки двигательных проявлений, распределения движений в пространстве, выработанных в практиках и используемых в работе педагогами, терапевтами, ведущими группы.

Поэтому мы предположили, что заложенные в практиках ключевые принципы организации позы, движения, перемещения в пространстве, критерии выполнения задач, предъявляемых в практике, можно рассматривать в качестве диагностических критериев, поскольку они позволяют выявить и оценить особенности телесности субъекта. Например, двигательная стойка имеет психотехнический смысл готовности к движению, определенного рода «настройки» всего тела. Важной характеристикой двигательной стойки в практике музыкального движения является владение перемещением так называемого «центра тяжести». Важно понимать, что в данном контексте речь идет не о реальном расположении в теле центра физической тяжести тела, а о центре тяжести⁸, как он ощущается, феноменологически переживается субъектом. Это совокупность особенностей позы и организации движения, при которой любое перемещение в пространстве и вообще любое движение⁹ инициируется смещением тяжести тела, при этом центр масс остается над передней частью стопы все время совершения движения. Указанная особенность позы доступна наблюдению (см. рис.) и придает движению субъекта, всему его облику качество устремленности.

Феноменологически, в ощущениях субъекта, формируется восприятие «центра тяжести» как источника первоначального импульса к движению, локализованного в области солнечного сплетения. Согласно высказываниям педагогов, движение центра тяжести, в том числе, является показателем того, вовлечен ли участник в музыку. Когда субъект целостен в этом переживании, он устремляется в какую-либо сторону всем своим существом, что телесно проявляется в резком смещении центра тяжести в момент инициации движения и сохранении этого качества позы в течение всего движения С.Д. Руднева и А. В. Пасынкова [1982], анализируя опыт работы по развитию эстетической активности методом музыкального движения, отметили важную роль мышечного тонуса в развитии способности субъекта к творческому созданию музыкально-двигательного образа. Под мышечным чувством понимается, прежде всего, умение субъекта заметить повышенное напряжение в той или иной области тела и освободиться от этого напряжения. При этом оптимальным считается состояние «мобилизованности», приподнятого эмоционально-мышечного тонуса. То есть, основным моментом является развитие чувствительности к состоянию мышц тела в актуальный момент времени, к тому, чтобы не было лишнего напряжения в тех мышцах, которые в данный момент не задействованы в активном движении. Как пишут авторы, «недостаточно тонкое мышечное чувство приводит к неспособности локализовать

⁸ Для удобства далее данный термин будет употребляться без кавычек.

⁹ Движение на месте также начинается в теле «от центра тяжести», который смещается дыханием (вдохом).

напряженное и ненапряженное состояние мышц и регулировать степень их напряженности. ...Неумение локализовать и снимать напряжение в мышцах, активно не участвующих в движении, рождает так называемые зажимы, которые нарушают беспрепятственное протекание целостного двигательного процесса» [Руднева, Пасынкова, 1982, с. 87].

Один из главных механических стимулов движения – инерция, рожденная перемещением центра тяжести. «В состоянии общей психофизической готовности началом всякого движения является перемещение центра тяжести» [Руднева, Пасынкова, 1982, С. 88].

Стоит подчеркнуть, что в качестве главных механических стимулов движения в МД рассматриваются сила тяготения и инерция, рожденные перемещением центра тяжести тела. «В бытовых движениях и многих гимнастических упражнениях проявление этих сил замаскировано активной работой мышц. Например, наклон вниз происходит не только из-за силы тяжести, но и при активной замене ее работой мышц сгибателей. В музыкальном движении эти добавочные усилия рассматриваются как особый вид зажимов, поскольку они искусственно изменяют протекание естественного динамического характера движения» [Ильина, Руднева, 1971, с. 68].

Области повышенного напряжения в теле субъекта доступны непосредственному наблюдению при определенных условиях, например, при выполнении свободных маховых движений. Повышенное напряжение проявляется в хронически возникающей скованности движений, в подмене фазы свободного падения произвольным «проведением», «опусканием» той или иной части тела. Кроме того, зоны так называемых «мышечных зажимов» хорошо видны во время упражнений на расслабление тела: участник чаще всего не может произвольно расслабить область повышенного напряжения, которой может быть корпус, бедра, шея, межреберные мышцы, живот (хронически сдерживаемое дыхание) и т.д. При наблюдении фиксировалось, способен ли субъект постепенно прийти к расслаблению напряженного участка тела. Мышечное чувство также характеризуют особенности регуляции мышечного тонуса субъекта. Так, общий тонус тела может быть сниженный, при этом, как правило, движениям не хватает энергичности, участник сутулится во время урока, его корпус «обмякает» сразу после окончания движения, он часто присаживается, прислоняется к стене и т.д. Иногда тонус тела повышен, в таком случае тело часто бывает напряжено, движения характеризуются значительной силой и амплитудой. Возможно, субъект склонен к повышенной двигательной активности, которая носит возбужденный, даже хаотический характер. Более того, тонус может быть снижен или повышен не во всем теле субъекта, а только в той или иной области тела; области повышенного тонуса, как правило, сочетаются с зонами пониженного тонуса и т.д.

С мышечным чувством тесно связаны такие особенности движений, как умение «бросать», «ронять» определенную часть тела, и доступно внешнему наблюдению, когда движение включает так называемую фазу свободного полета, когда часть тела (рука, нога, корпус и т.д.) движется под тяжестью собственного веса. Человек, мышцы которого излишне напряжены, может быть не в состоянии свободно «уронить» свою руку, ногу, голову, плечи и т.д.

В качестве отдельного показателя было выделено распределение субъектом

движения в пространстве. На уроках МД перед участниками ставятся задачи свободно перемещаться в пространстве, и при этом распределять движение друг относительно друга, а также в процессе построений и перестроений разной степени сложности (круг, линия, перестроение с углов зала на круг и наоборот и т.д.). Для наблюдения были значимы следующие особенности выполнения участниками указанных задач:

- умение свободно передвигаться по всему залу, не забиваясь в один угол, используя все его пространство, а также свободно пересекать центр зала;
- умение сохранять равномерное расстояние по отношению к тому, кто танцует рядом, и держать ровной линию, если движение выполняется шеренгой, колонной;
- согласование субъектом траектории движения с траекторией движения других участников.

В комментариях фиксировалось, боится ли участник пересекать середину зала, избегает ее, двигаясь ближе к стенкам, или свободно проходит через середину; степень четкости соблюдения направлений движения, особенности поведения субъекта в соотношении с его расположением относительно других участников (в кругу, в центре) и т.д. смысловой моторики, рассматриваемой в качестве двигательного проявления телесности личности в дальнейшем был запланирован анализ видеозаписей занятий методом музыкального движения, а также видеозаписей занятий алексеевской гимнастикой. Планировалось осуществление оценки опытными экспертами смысловой моторики взрослых испытуемых на основании выделенных критериев, уточнение и корректировка критериев оценки. В дальнейшем экспертные оценки должны были быть использованы для проведения корреляционного исследования по выявлению связей между полученными оценками смысловой моторики по критериям и ранее собранными с помощью опросников данными о личностных особенностях тех же испытуемых.

Предположительные выводы должны будут касаться наличия связей между личностными чертами, характеристиками темперамента субъекта и критериями телесности.

Литература:

1. Арина Г.А. Психосоматический симптом как феномен культуры. - В кн. Телесность человека. Междисциплинарные исследования. - М. - 1991. - С. 45-54.
2. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. - М.: «Наука». - 1990.
3. Бродецкий А.Я. Внеречевое общение в жизни и в искусстве: Азбука молчания. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. - 2000.
4. Быховская И.М. "Homo somatikos": аксиология человеческого тела. - М.: Эдиториал УРСС. - 2000. - 208 с.
5. Волконский С. Выразительный человек. - СПб.: «Аполлон». - 1908.
6. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. - Т. II. Развитие произвольных движений. - М.: Педагогика. - 1986.
7. Зигфрид В. Танец – искусство движения: красота как свойство поведения. - Сб. Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики. - Москва: «Мир». - 1995. - с. 125 – 155.
8. Ильина Г.А., Руднева С.Д. К вопросу о механизме музыкального переживания. - «Вопросы психологии». - 1971, № 5. - С. 66-74.

9. Лабунская В.А. Интерпретация невербального поведения в межличностном общении. Дисс.... докт. психол. н. - Ростов н/Д. - 1989.
10. Лабунская В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). - Ростов н/Д.: Издательство Рост. Ун-та. – 1986.
11. Лабунская В.А. с соавт. Психология затрудненного общения. Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. – М.: Издат. Центр «Академия». - 2001.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М. – 1975.
13. Леонтьев А.Н., Запорожец А. В. Восстановление движения. – М.: «Советская наука». – 1945.
14. Никитин В.Н. Пластикодрама: Новые направления в арт-терапии. – М.: Когито-Центр». – 2003.
15. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. - М.: ИНФРА-М. - 1998.
16. Протопопова О.В. Моторика и психоортопедия. – В кн. Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия в 2- т./ Под ред. В.В. Лебединского и М.К. Бардышевской. – Т. 2. – М.:«ЧеРо: Высшая школа: Издательство МГУ». – 2002.
17. Розин В.М. Как можно помыслить тело человека, или на пороге антропологической революции (в печати).
18. Рудестам К. Групповая психотерапия. М. - 1993.
19. Руднева С.Д., Пасынкова А.В. Опыт работы по развитию эстетической активности методом музыкального движения - Психологический журнал. – Т. 3, №3, 1982. - С. 84-92.
20. Руднева С., Фиш Э. Музыкальное движение. - СПб: Издательский центр «Гуманитарная академия», 2000. – 319 с.
21. Тхостов А.Ш. Психология телесности. – М.: «Смысл». - 2002.
22. Фельденкрайз М. Осознание через движение: двенадцать практических уроков. М.: Институт Общегуманитарных Исследований. - 2000.
23. Эйзенштейн С. Психологические вопросы искусства. - М.: «Смысл». - 2002.
24. Breakey, J. W. Body Image: The Inner Mirror. - Academy, JPO Library. - Journal of Prosthetics and Orthotics. - 1997, Vol. 9, Num. 3. - P. 107-112.
25. Cole J., Gallagher Sh., McNeill D. Gesture following deafferentation: A phenomenologically informed experimental study. - Phenomenology and the Cognitive Sciences. - 2002, № 1. - P. 49-67.
26. Gallagher, Sh., Cole, J. Body Image and Body Schema in a Deafferented Subject. - Journal of Mind and Behavior. – V. 16 (1995). – P. 369-390.
27. Шувалова Надежда Юрьевна, Критерии оценки смысловой моторики в контексте рассмотрения проблемы телесности субъекта // Минск: Белорусская цифровая библиотека LIBRARY.BY. Дата обновления: 10 апреля 2008. URL: http://library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1207797929&archive=&start_from=&ucat=& (дата обращения: 06.07.2014).

Сведения об авторе:

Шувалова Надежда Юрьевна (Москва, Россия)

— ● —

© Н.Ю. Шувалова, 2014.
© «Наука. Мысль», 2014.

Психологические науки

УДК 159.9

АЗБУКА ПСИХОДИАГНОСТИКИ

Л. Ф. Чупров, Научный журнал «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири», редакция, e-mail: leo-chuprov@yandex.ru

Аннотация. Сетевая консультация участников форума сообщества «Сетевое методическое объединение психологов образования» по основам психологической диагностики. Рассмотрен ряд актуальных вопросов. Диагностирует не методика. Диагностика и психологическая эклектика. Методика – это зеркало теории. Терминологические тормоза. Психодиагностический фетишизм. МКБ и психодиагностика.

Ключевые слова: психологическая диагностика, терминологический аппарат, дети, работа психолога.

ABC of psychological diagnostics

Abstract. Network consultations of participants of the community forum Network methodical Association of educational psychologists" on the basics of psychological diagnostics. Considered a number of topical issues. Diagnoses not the procedure. Diagnosis and psychological eclecticism. The method is the mirror theory. Terminology brake. Psychodiagnostic fetishism. ICD and diagnostics.

Keywords: psychological diagnostics, the terminology, children, work psychologist.

От автора.

Предлагаемый читателю материал первоначально был размещен как консультация в «Сетевом методическом объединении психологов образования» (26-04-2009)¹⁰. Время показало как востребованность этой публикации, так и не утратившей актуальности обсуждаемых в ней вопросов.

ДИАГНОСТИРУЕТ НЕ МЕТОДИКА

«Из одного металла льют медаль за бой, медаль и за труд!»

Самый типичный вопрос, который в разных вариантах и различном фразеологическом оформлении представлен на форуме это «Какими методиками диагностировать то или иное отклонение или состояние развития?». Напрашивается вопрос, если вам уже известно, что будете диагностировать, то зачем нужна методика? Вы уже вынесли приговор.

А что касается методик, то первая реакция - меня, как психодиагноста со стажем: «Зачем искать кошку в темной комнате, если ее там может и не быть?». Не лучше ли

¹⁰ [Чупров Л.Ф. Азбука психодиагностики \(консультация в «Сетевом методическом объединении психологов образования»\).](#)

включить свет, зажечь свечу и осмотреть все внимательно.

Почему? Да по тому, что в природе и в арсенале психодиагностики нет и не будет ни одной методики, ни одной батареи методик, которые бы исследовали прицельно только одну или две нозологические формы. Как не может быть такого прибора у врача, который бы исследовал и диагностировал только один вид патологии. Например, невропатолог не снимает свои диагнозы с каучуковых головок молотка, его диагнозы рождаются в его голове, исходя из теоретических представлений о здоровье и нормальном функционировании неврологических систем, симптомов, позволяющих выявлять отклонения от нормы, представлений о концепции болезни, собственной и чужой казуистики сходных состояний и возможных ошибок.

Возьмем фонендоскоп. Это такой прибор у терапевта, которым усиливаются слышимые ухом шумы от внутренних органов. Этим фонендоскопом можно и нужно исследовать и органы дыхания, и прослушивать сердечные звуки и многое другое в человеческом теле, что издает звуки. Но если у владельца фонендоскопа нет представлений о норме звучания человеческого дыхания, норме звучания сердечных тонов, то этот прибор будет совершенно бесполезен в его руках и ушах.

Личный пример. За время обучения в медучилище мне ни разу не удалось вести больного с пневмонией. В группе я был один юноша, а преподавательница курса «Внутренних болезней» вела женские палаты. Меня отфутболивали в мужские палаты к врачу-кардиологу. В результате, я не слышу легких. Все диагнозы пневмоний, которые я поставил за свою недолгую медицинскую практику – были поставлены врачом-рентгенологом, точнее после рентгена. Зато сердечную патологию я диагностировал ухом и весьма успешно, порой, даже ставил в неудобное положение своих коллег, но выпускников медицинского института.

Когда врач начинает свой диагностический процесс, он начинает его с изучения жалоб. Потом идет расспрос, физикальное исследование и лишь после этого он выставляет свой предварительный диагноз. Даже простая схема записи в амбулаторной карточке имеет четыре раздела: жалобы, объективно, заключение (DS:), назначения, куда после исследования будут включены лекарственные прописи, рекомендации по режиму и т.п. Отличается диагностический процесс лишь тем, что врач работает с «ощущаемыми» его органами чувств симптомами, а психолог - с идеальными продуктами культурно-исторического развития, но тоже симптомами, знаками, которые нужно научиться «читать» и фиксировать.

Ну, а теперь вернемся в психодиагностику.

Как я уже отметил выше, нет ни одной методики, которая бы исследовала что-то одно. Любая методика может быть использована и как тест, и как патопсихологическая методика (все зависит от процедуры исследования). Любая методика может быть использована как интеллектуальный, так и проективный тест (все зависит от концептуального подхода), любая методика исследует гораздо больше психических функций, чем написано в лабораторном практикуме по психологии. Это в учебнике общей психологии четко разделены психические функции, типа, «память», «внимание», «ощущение», «восприятие» и т.п. В живом человеке, его психические проявления далеко не такие четкие. А если быть еще точнее, то совершенно неразделимы.

Возьмем конкретную методику В.М.Когана. Она также известна как проба на

совмещение (и как «Методика В. М. Когана, Э. А. Коробковой» или «Методика совмещения признаков»)[8]. С помощью только этой методики, исследуя ребенка (или взрослого) можно получить данные о его внимании (концентрации, переключаемости, распределяемости, устойчивости), работоспособности, индивидуальном темпе работы, качестве работы, особенностях утомляемости (и даже определить возможный характер нарушения работоспособности по типу кривой, предложенных Т.Д.Молодецких, А.Я.Ивановой (1982): «Истошающийся», «Ригидно-возбудимый», «Заторможенный»[1] и «Лабильный» (Л.Ф.Чупров, 1988) [8]), предположительно разделить (определить) имеет ли здесь место астения, задержка психического развития, умственная отсталость, норма развития и т.п. Все это покажут не только ошибки, но и внешние проявления поведения исследуемого во время проведения исследования. А первоначально методика была предложена как проба на работоспособность и использовалась во врачебно-трудоустройственной экспертизе.

Да и сам психодиагностический процесс никогда не ограничивается только экспериментальным исследованием (т.е. применением методик и тестов)[9].

ДИАГНОСТИКА И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКЛЕКТИКА

Если в психотерапии, чем более эклектична подготовка специалиста, тем он более эффективен - известно давно. Достаточно вспомнить критическое высказывание Э.Фромма по этому поводу. Вряд ли хорошие результаты в психотерапии (психокоррекции/психотренинге и т.п.) могут достигаться, владеет специалист только одним приемом или группой приемов. В конечном итоге, еще древние подметили, что «Dieta et Oratio est optima Medicina» (Диета и молитва – лучшие лекарства). Каким бы путем специалист не шел, чтобы он не применял результат будет в меньшей степени зависеть от использованного приема, нежели от всего остального: отношения к клиенту, времени, изменению внешних условий или отношения клиента к этим внешним условиям. Модные технологии приходят и уходят, а состояния страдания (психического неблагополучия) остаются, и каждое новое поколение коррекционщиков стоит перед выбором апробации ли новых мозгопромывающих технологий или использования уже давно ставших классическими методов воздействия.

В психологической диагностике дела обстоят несколько иначе.

Диагностируют не методики, а теоретические представления исследователя (в данном случае специалиста-психолога) о явлении и его внешних проявлениях. При этом как подчеркивал Л.С.Выготский «Все симптомы не выстраиваются в один ряд», что, в общем-то, во многом, сходно с высказыванием К.Маркса, что «Если бы внешние проявления вещей и их внутренняя сущность совпадали, то всякая наука была бы излишня». Методика служит лишь для объективизации, более четкого выделения того или иного симптома (признака), а его отнесение к конкретному состоянию – уже во власти диагностического профессионального мышления психолога.

Если какое-либо состояние у психолога не имеет четкого очерченного теоретического представления, то оно, либо будет спутано с другим внешне сходным состоянием, либо будет не замечено вообще.

Вернемся в психиатрию. Долгое время истерия и эпилепсия врачами смешивались

в одну группу (там и там припадки). Но когда появилось теоретическое представление о различиях – эти состояния не только были разделены, не только были найдены для них разные терапевтические подходы, но и оказались эти состояния в разных разделах психиатрии и клинической практики.

Долгое время, просто этого не требовала практика обучения, неуспеваемость сводилась только к идиотии и имбецильности. Появилась практика массового обучения – выделили дебильность. Определили характерные черты каждого из состояний ментальных нарушений. Появилась практика обучение дебилов, стали более подробно и точно диагностировать состояния глубокой, умеренно выраженной и легкой дебильности.

В психологической практике самым частым симптомом является школьная неуспешность.

В самом общем представлении эта школьная неуспешность носит название неуспеваемость (в педагогике одно время использовался термин «второгодничество»).

«Неуспеваемость учащегося - это не только пробелы в знаниях и навыках учебного труда, но и своеобразное сочетание, интеллектуальных и личностных свойств, мотивов и установок, возникших на ранних и закрепившихся на более поздних этапах усвоения школьной программы» (Л.Ф.Чупров, 1988) [6].

Специальные исследования, проведенные в 60-70-е гг. сотрудниками НИИ дефектологии АПН СССР, выявили, что основной группой неуспевающих младших школьников являются дети с отклонениями в развитии, а среди последних - учащиеся с задержкой психического развития (Т.А.Власова, М.С.Певзнер, 1967; Т.А.Власова, К.С.Лебединская, 1975; Дети с временными задержками развития, 1971; Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития, 1982 и др.).

Ребенок может иметь затруднения в усвоении школьных знаний, но и причины этого могут быть разные. Все зависит от того, насколько ребенок был подготовлен к школьному обучению, имеются ли у него отклонения в развитии, затрудняющие усвоение знаний и т.п. Причем проявляться эти симптомы неуспешности могут в разное время и на разных этапах. Но в конечном итоге – получим при отсутствии надлежащей помощи соответствующего неуспевающего и недисциплинированного ребенка.

Это будет педагогически запущенный ребенок.

Педагогическая запущенность – нарушение учебной деятельности, характеризующееся отсутствием быстро усваиваемых приемов, навыков выполнения учебной деятельности, отсутствием системы знаний, низким уровнем сформированности таких мыслительных процессов, как рефлексия, способность действовать в уме, моделирование, наличия негативного отношения к учению и изменения «позиции школьника».

У педагогически запущенного ребенка мы можем выявить и симптомы отклонений (ЗПР, умственной отсталости). В этом случае неуспеваемость – это только следствие. Но можем и не выявить, ни каких отклонений, тогда это будет педзапущенность в чистом виде.

Только вся хитрость в том, что во всех этих случаях мы будем использовать всего один и тот же диагностический инструментарий, но полученные и зафиксированные с его помощью симптомы учитывать в контексте других данных (педагогических: продукты

учебной деятельности, характеристика; поведение во время исследования; отношение к неудаче; наличие условий для обучения как в школе, так и дома). Лишь в этом контексте получаемые нами психодиагностические данные позволят отнести данный конкретный случай к той или иной нозологии. Какого-либо отдельного набора методик, прицельно диагностирующих ту или иную нозологическую единицу, нет и не может быть в природе.

Пример 1. Был такой случай. В конце 90-х гг. Ребенка направили на ПМПК, как неуспевающую. Во время работы с психологом девочка показала довольно неплохие результаты. Проверяя письменные работы, психолог обратил внимание на разницу в почерке (и результатах выполнения) заданий. В классе девочка работала менее качественно и результативно, чем дома. Дальнейший расспрос матери и самой девочки привел к выводу, что причина не в каких-то первичных или вторичных интеллектуальных нарушениях или мотивационной неготовности ребенка к обучению, а в бытовых условиях этой семьи: из-за чудовищно плохого финансового положения семьи девочка приходила в школу голодная.

Этот случай не укладывается ни в социально-бытовую, ни в педагогическую (на данном этапе) запущенность, ни в какое-либо конкретное состояние интеллектуального нарушения (задержка, умственная отсталость и т.п.). Здесь «собака зарыта» в условиях протекания учебной деятельности, причем бытовых.

Пример 2. Ребенок довольно развитый, обучался в интернате. В конце первого класса случайно выяснилось, что он не умеет ни читать, ни писать, ни считать. При этом все письменные работы были выполняемы почти без ошибок, ребенок даже показывал, что он читает. Интеллектуальных нарушений выявлено не было, кроме одной особенности – очень хорошая память. Ребенок запоминал прочитанный другими текст и воспроизводил. Срисовывал у соседа из тетради все письменные работы. Выявилась его учебная несостоятельность только тогда, когда уроки стала вести другая учительница (временно замещала заболевшую учительницу ее коллега). Была применена другая схема поведения учителя при обучении: ребенка стали опрашивать первым. Здесь чистой воды неуспеваемость, вызванная педагогической запущенностью (хотя формально ни одной двойки в журнале у ребенка не было зафиксировано). А его индивидуальные особенности памяти – это не дефект в психологическом смысле, но фактор, затрудняющий регламентированное усвоение знаний. Пробы на эйдетику были проведены, но только после того, как стала известна истинная причина учебных затруднений. Вот и подумаешь после этого, а стоит ли тренировать память?

Поэтому далеко не обязательно, что неуспевающий ребенок будет показывать низкие результаты психодиагностического исследования.

Вероятно, если ребенок не обучался в школе, то о педагогической запущенности речь идти не может. Теоретически (и фактически) это иное состояние, которое может быть обозначено как социально-бытовая запущенность.

Социально-бытовая запущенность – социально обусловленная (особенностями воспитания и общего психического развития ребенка на дошкольной стадии его социализации) психическая незрелость ребенка, не позволяющая ему достичь необходимого уровня школьной зрелости для дальнейшего полноценного усвоения школьной программы и адаптации в условиях школьного обучения.

В картине общей работоспособности присутствуют недостаточная сформированность произвольных процессов, связанных с возможностью быть внимательным, проявлять самостоятельность, усидчивость, организованность и др.

В познавательной деятельности и речи определяется недостаточный уровень развития вербального интеллекта, функциональное, обусловленное средовым фактором (плохая стимуляция, низкая речевая культура и т.п.) плохо развитая речь, отсутствие быстроты запоминания и легкости воспроизведения, недостаточность словаря, плохая гибкость мышления, низкий уровень осведомленности. В эмоционально-волевой сфере – плохая регуляция деятельности, несоответствие поведения возрасту ребенка, отсутствие или слабая мотивация учения (Л.Ф.Чупров, 1984, с. 107-108) [5].

МЕТОДИКА – ЗЕРКАЛО ТЕОРИИ

Любой диагностический материал в своей основе содержит ту или иную методологическую основу. Это может быть любая концепция от классического марксизма до различных направлений позитивизма. Даже внутри одного и того же методологического подхода могут присутствовать различные, порой мало сопоставимые диагностические подходы, основанные на различных частных методологических концепциях. Например, проблему школьной неуспеваемости в 70-80-е гг. прошлого столетия исследовали три группы ученых. Одна, под руководством З.И.Калмыковой (в рамках концепции обучаемости), вторая под руководством Т.А.Власовой и М.С.Певзнер (в рамках исследования категории детей с ЗПР), третья изучала детей с задержкой умственного развития (ЗУР). Если между исследованиями группы З.И.Калмыковой и группой Т.А.Власовой и М.С.Певзнер можно обнаружить какие-то стыковки (среди детей с низкой обучаемостью присутствовали дети с клинически диагностируемыми позднее астеническими состояниями и ЗПР), то каких-либо параллелей между состояниями ЗПР и ЗУР в литературе не зафиксировано. Владеть методикой – это прежде всего владеть той теоретической основой в рамках которой она была сконструирована. Изменение теории – это и изменение (модификация) методики. Многие методологические теории были сформулированы ранее, чем были сконструированы методики, а по этой причине в психодиагностике совершенно не применимы модные интеллектуальные увлечения последнего времени типа Даоизма, NLP-изма, транзактного анализа. Выход из столь щекотливого положения может быть только один: придерживаться воззрений какой-то одной группы исследований.

Одна из типичных ошибок начинающего психолога – это неизбирательность в плане диагностических инструментов (одни и те же дети исследуются каждый раз разными диагностическими инструментами, а в результате психолог не может обобщить их данные, поскольку результаты методик несопоставимы между собой). Еще довольно распространенная методическая диагностическая ошибка – это когда при обследовании ребенка психодиагностической батареей какой-нибудь из входящих в ее состав инструментов игнорируется (по причине отсутствия времени и т.п.). В данном случае начинающий психолог не понимает, что в любой диагностической (тестовой) батарее методики сконструированы не изолированно, а по принципам взаимодополнения,

необходимости/достаточности и в рамках одной теоретической (прикладной) концепции.

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ ТОРМОЗА

В психологии (особенно ее практическом применении) существует проблема терминологической некомпетентности и терминологического смешения. Например, недавно мне пришлось участвовать в дискуссии по поводу «исследования обучаемости». Одна из участниц дискуссии высказала мнение, что «вообще обучаемость должен смотреть учитель-дефектолог».

Сегодня, читая сообщения в сети, и в самом деле приходится убеждаться, что многие авторы попросту не видят разницы между содержанием терминов и понятий с морфом «обуч...». Это «обучаемость», «обученность», «необучаемость» и др.

Обучаемость – совокупность (ансамбль) интеллектуальных свойств личности, формирующихся качеств ее ума, от которых и при наличии других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению, общей и умственной работоспособности) зависит продуктивность учебной деятельности. Это термин педагогической психологии. В какой-то степени он соотносим с термином «интеллект» (или «ум»). «Мы употребляем термин «обучаемость», как понятие, тождественное весьма громоздкому выражению «общие умственные способности к усвоению знаний, основ наук» (З.И.Калмыкова, 1975, с. 16) [3].

Обученность – это фактически исходный уровень школьных знаний, являющийся одним из необходимых условий продуктивности учебной деятельности. Это понятие в определенной степени соотносимо с понятием «уровень актуального развития» и входит в структуру «обучаемости», как одно из условий, так же, как понятие «уровень актуального развития» входит в структуру понятия «зона ближайшего развития».

Необучаемость – это дефектологический термин, применяемый в коррекционной педагогике, специальной психологии и патопсихологии. Он используется в контексте неспособности ребенка (подэкспертного/больного/испытуемого) к обучению вообще и отсутствие у него наличия хоть какой-то «зоны ближайшего развития» (термин Л.С.Выготского). Фактически необучаемых детей и взрослых не так много. Это субъекты с уровнем интеллектуального развития соответствующим клинически идиотии и имбецильности. Но в массовой и даже специальной школе таких детей не бывает. Это контингент домов-интернатов для инвалидов.

А вот термин «обучающий эксперимент» - это понятие одинаково широко используется и в педагогической психологии, и в специальной психологии, и в патопсихологии, он введен А.Я.Ивановой, и подразумевает специальное пошаговое построение психодиагностического эксперимента с дозируемой и контролируемой помощью экспериментатора.

Непроработанность терминологического аппарата практической психологии – это один из тормозов, затрудняющих движение вперед этого направления прикладной психологии.

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ФЕТИШИЗМ

Мастерство психодиагноста – это не обладание большим количеством методик, а умение эффективно использовать небольшой, но хорошо известный набор диагностических средств. Умение пользоваться психодиагностической методикой.

Психодиагностических инструментов уже создано много. Вряд ли кому под силу подсчитать их полное количество, но несколько таких попыток в литературе отмечены. В частности, согласно Баумгартену психология уже в 1935 г. располагала более чем 15000 тестовых методик, В.Фокс ссылается на полный обзор психологических тестов в «Ежегоднике», вышедшем в 1972 г. под редакцией Оскара К.Бьюроса, где в двух томах описаны 1157 тестов. Конечно ситуация довольно трудная для начинающего психолога, если он, в силу своей неподготовленности, находится в ситуации крыловской мартышки, что «Очков с полдюжины она себе достала...».

Часть из этих методик была создана по причине незнания или сознательной модификации уже известных с авторским закреплением своей фамилии. Фактически же в практике используется ограниченное количество диагностических инструментов, вопрос лишь в том, насколько качественно они были описаны в используемом практическим психологом источнике (методической разработке, диагностической россыпи или пособии). Например, тесты Кеттелла и Айзенка, как и самый распространенный тест НМ Иирасека-Керна и даже кубики Кооса имеют много модифицированных вариантов без какого-либо указания на их апробацию и сопоставление с оригиналом.

Но это не такая уж большая беда. Так, мелкая шалость.

Опаснее другое – преклонение перед психодиагностическим инструментом, да такое, что в результате разбивается не только собственный лоб и вносится сумятица в головы начинающих психологов, но и гробится сам диагностический инструментарий.

Помнится в 1970 г. в одной из своих книг С.Я.Рубинштейн [4] обронила фразу, что любая патопсихологическая методика может быть использована как коррекционная. Лучше бы она не писала такого. Долгое время на эту фразу никто не обращал особого внимания, но вот пришло время практической психологии (я специально не буду упоминать фамилии авторов, которые ею воспользовались, чтобы не делать им дополнительную рекламу) и на-гора обильно стала выдаваться макулатура по психологической коррекции на основе использования конкретного стимульного материала психодиагностических методик. Результаты этой коррекции – чистейшей воды профанация и порча психодиагностического инструментария.

МКБ И ПСИХОДИАГНОСТИКА

Прежде всего. Что такое МКБ? Это статистическая классификация болезней и причин смерти. Какое отношение она имеет к психологии неизвестно. Там нет ни одной психологической категории.

Любой врач работает не с МКБ, а с типологиями и уж после, вынося заключительный диагноз шифрует его по МКБ. Если врач такого не сделает (или затруднится в отнесении того или иного случая к соответствующему набору цифровых индексов), то это выполнит за него медсестра-статистик, которая собаку съела на этом деле и в МКБ разбирается лучше любого врача, любого профиля, но у которой в силу

узкой специализации атрофировались все другие навыки по элементарному уходу за больными. Профдеформация, называется.

Психолог и, с его представления, учитель тоже не будет работать по МКБ. Им это просто не нужно.

Для педагогического процесса все равно, какова причина умственной отсталости, какой у нее статистический индекс по МКБ. В набор необходимых условий обучения умственно отсталого входят малая наполняемость класса, программа начальной школы растянутая на девять-десять лет, специальные и игровые приемы формирования навыков учебной деятельности в объеме начальной школы и ранняя профориентация в приобщении к несложным видам трудовой деятельности.

Для психолога и для педагога все равно, какова причина ЗПР, каков ее тип. Да, эти состояния можно дифференцировать на три (Л.Ф.Чупров, 1987)[6] или две группы (Л.И.Переслени, Е.М.Мастюкова, Л.Ф.Чупров, 1989) [2], но кардинальным образом ничего в коррекционном плане не изменится. Здесь также необходимо создание специальных условий, включающих малую наполняемость класса, индивидуализированную помощь, формирование интереса к учебной деятельности. Будет совсем нелишним работа над развитием их эмоционально-волевой и личностной сфер, то, заканчивая школу, дети этой категории имеют существенное продвижение в интеллектуальном развитии, а их эмоциональная сфера остается незрелой, да и личностное развитие страдает. Только причем и здесь МКБ? Ну, разве, что только для кича.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное сообщение, как консультация, основано на исследовании сообщений участников форумов, посещаемых автором в качестве участника. В то же время, вопросы, затронутые здесь, хотя и являются азбучными для любого специалиста по психодиагностике, но их незнание или прямое игнорирование сказывается в практике оказания психологической помощи населению. В сфере образования, сегодня работают педагоги-психологи с различными программами получения высшего психологического образования и различиями квалификационных требований к выпускникам учреждений, занимающихся подготовкой психологических кадров. Если даже не углублять в вопрос кто их готовит (имеют ли сами преподаватели системное представление о психодиагностике), в любом случае, даже принадлежность преподавателя к разным направлениям в психологии сказывается на том, какую подготовку и в какой системе научных взглядов получают их студенты и слушатели.

Литература:

1. Молодецких Т.Д., Иванова А.Я. Характеристика процесса внимания у детей, перенесших сотрясение головного мозга // Вопросы охраны материнства и детства. - 1982. - № 6. - С. 52-57
2. Переслени Л.И., Мастюкова Е.М., Чупров Л.Ф. Психодиагностический комплекс

методик для определения уровня умственного развития младших школьников (учебно-методическое пособие). - Абакан: АГПИ, 1990. - 68 с.

3. Проблемы диагностики умственного развития учащихся / Под ред. З.И.Калмыковой. - М.: «Педагогика», 1975. - 208 с.

4. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике (практическое руководство). - М.: Медицина, 1970. - 215 с.

5. Чупров Л.Ф. Пути выявления, профилактики и коррекции неуспеваемости младших школьников. // Пути совершенствования содержания и методов коммунистического воспитания учащихся. - Красноярск: КГПИ, 1984. - С. 106-109.

6. Чупров Л.Ф. Особенности произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук (на правах рукописи). - М., 1988. - 17 с.

7. Чупров Л. Время рождения. // Школьный психолог. - 2001. - № 16. - С. 10. - Режим доступа: World Wide Web. URL: <http://psy.1september.ru/2001/16/10.htm>

8. Чупров Л.Ф. Методика В.М.Когана / Л.Ф.Чупров // Психология из Хакасии [Электрон. ресурс] / Web-сайт сообщества boom.ru - Режим доступа: World Wide Web. URL: http://psykhak.boom.ru/centralpart/new_page_4.htm - 13.05.2003 г.

9. Чупров Л.Ф. Психологическая диагностика в работе практического психолога / Л. Ф. Чупров// Вестник практической психологии образования.- 2009. — № 3. — с. 111-115

10. Чупров Л.Ф. Психологическая диагностика в работе практического психолога / Л. Ф. Чупров// Вестник практической психологии образования.- 2009. — № 4. — с. 124-127

11. Чупров Л.Ф. Азбука психодиагностики (консультация в «Сетевом методическом объединении психологов образования»)// Сетевое методическое объединение психологов образования [Электронный ресурс]. - режим доступа: URL: http://www.it-n.ru/communities.aspx?cat_no=108743&d_no=120893&ext=Attachment.aspx?Id=41665 .- 26-04-2009.

— ● —

Сведения об авторе:

Леонид Федорович **Чупров**, к.псх.н, главный редактор научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» (Черногорск, Россия).

— ● —

© Л.Ф. Чупров, 2014.
© «Наука. Мысль», 2014.

Экономические науки

УДК: 338.242

**НЕКОТОРЫЕ ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РОССИИ.
ИСТОЧНИКИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО РОСТА ¹¹**

Л. Н. Лебедева, Волгоградский государственный педагогический университет

Аннотация. Актуальность данной работы определяется необходимостью исследования экономических проблем Российской Федерации, а также рассмотрения направлений ее дальнейшего развития, что является одним из важнейших факторов экономического роста.

Ключевые слова: экономика, капитал, инвестиции.

Some economic problems of Russia. The sources of economic growth

Abstract: the Relevance of this research is to study the economic problems of the Russian Federation, as well as consideration of the directions of its further development, which is one of the most important factors of economic growth.

Keywords: economy, capital, investment.

Актуальность данной работы определяется необходимостью исследования экономических проблем Российской Федерации, а также рассмотрения направлений ее дальнейшего развития, что является одним из важнейших факторов экономического роста.

В 2013 году Россия столкнулась с проблемой существенного снижения экономического роста. Правительство впервые за много лет вынуждено было признать, что российская экономика потеряла темп развития. В течение всего года Минэкономразвития несколько раз снижало прогнозные оценки роста ВВП – с 3,5 до 1,4%.

В 2013 году замедление экономического роста полностью связано с замедлением внутреннего спроса, прирост которого сократился до 2,5 против 9,1% в 2011 году и 5,3% в 2012 году. Резкое замедление продемонстрировали и потребительские и инвестиционные расходы, полностью иссяк цикл посткризисного накопления запасов. Динамика валового накопления была основным двигателем посткризисного роста и обеспечивала в 2010-2011 годах более 5 % роста ВВП. В 2012 году вклад в рост этой компоненты снизился до 1,7% [5].

Первый фактор, тянущий нашу экономику вниз, – это отток капитала. Если суммировать отток за последние годы, это уже больше 400 млрд. долларов. Капитал – кровь экономики, он имеет основополагающее значение. Капитал несет во все части народного хозяйства инвестиции, которые являются вложениями в будущее, – это то, от чего в основном зависит экономический рост.

¹¹ Науч. руководитель: Лободин П.В., к.э.н., профессор кафедры экономики и менеджмента.. Волгоградский государственный педагогический университет. государственный педагогический университет (Волгоград).

Опережающий рост тарифов также стал значимым фактором снижения темпов экономического роста, так как повлек за собой раскручивание инфляции, роста издержек и потери конкурентной способности наших производителей. Высокие и постоянно увеличивающиеся тарифы не только бьют по карману населения, особенно пенсионеров и низкооплачиваемых работников, но и являются серьезным препятствием экономического роста [4].

ВЭФ составляет подобный рейтинг в 5-й раз, эксперты учитывают 120 параметров, измеряющих институциональную среду, бизнес-климат, финансовую стабильность, размер и развитость рынков капитала. По уровню доступности финансирования для бизнеса Россия занимает 53 место, отмечают авторы исследования. Такие параметры, как бизнес-климат (32 место) и финансовые рынки (35) позволяют России занять место лишь в середине списка. А в «топе» наша страна оказалась по таким параметрам, как небанковские финансовые услуги (8 место).

Вместе с тем, ухудшающаяся среда регулирования и нестабильность банковской сферы (по обоим параметрам -59 место) не дают России подняться выше [2].

Источниками экономического роста могут послужить:

1. Оптимизация структуры расходов федерального бюджета: Исчерпание возможностей для наращивания общего объема расходов федерального бюджета требует выявления резервов и перераспределения в пользу приоритетных направлений и проектов. Так, В.В.Путин предложил часть средств Фонда национального благосостояния вкладывать в реализацию крупных инфраструктурных проектов – на реконструкцию Транссибирской и Байкало-Амурской железнодорожных магистралей, а также на строительство Центральной кольцевой автодороги в Московской области. И не только, но и на многостороннее развитие Дальнего Востока и Восточной Сибири, что особенно важно [4].

2. Развитие налоговой системы и повышение ее конкурентоспособности. Следует ввести прогрессивную шкалу налогов и обеспечить стабильность налоговой системы. Так, в большинстве высокоразвитых странах используется именно прогрессивный налог. Так, например, во Франции ставка подоходного налога достигает 56%, в Германии — 55%, в Италии - 50%, в Англии - 40% и т.д. Установление же в России единого пропорционального налога для всех без исключения граждан (13%) не имеет под собой серьезной экономической и социальной основы [1].

3. Инновационное развитие и поддержка высокотехнологичных секторов экономики. В настоящее время удельный вес России в мировой торговле гражданской наукоемкой продукцией составляет всего 0,3–0,5%, в то время как на долю США приходится 36%, Японии — 30%, Китая — 6% [1].

4. Накопление и использование государственных инвестиций, экономическое и правовое стимулирование частных инвестиций отечественных товаропроизводителей, использование денежных сбережений населения, ограничение вывоза денежного капитала из России [1].

5. Развитие ОПК как одного из важнейших источников экономического роста, наряду с другими опорными отраслями, такими как машиностроение, роботехника, современная электроника и энергетика [3].

6. Немаловажное значение для стимулирования экономического роста имеет смягчение кредитной политики финансовых властей, что призвано активизировать весь бизнес через повышение доступности кредитов, в том числе долгосрочных [1].

7. Также важно, по словам Е. Примакова, предоставить государству право фиксации уровня тарифов, так как очевидно, что с этой функцией рыночный механизм не справляется [4].

Подводя итог всему вышеизложенному, основными факторами экономического роста в предстоящие годы будут выступать повышение конкурентоспособности отечественной продукции, импортозамещение, а также повышение инвестиционной активности экономики, преодоление существующих ограничений для расширения инвестиционной деятельности и развития малого бизнеса. Включение этих факторов предполагает быстрое улучшение производственной и транспортной инфраструктуры и создание благоприятных условий для частного инвестирования и привлечения капитала. Вариант предполагает создание условий для возврата тенденций притока капитала в 2014 – 2016 годах, роста кредитования инновационных и перспективных проектов, даже при сохранении жестких условий на мировых финансовых рынках.[2].

Литература:

1. Волович В. Н. Стратегия развития российской экономики в XXI веке. «Проблемы современной экономики», №2 (42), 2012, с. 13-16.
2. «ВЭФ оставил Россию на прежнем месте». «Российская Газета» от 31 октября 2012 г.
3. «Левый поворот. Лидер КПРФ Геннадий Зюганов – о Ленине, модернизации и уроках истории». «Российская газета» от 21.01.14
4. Примаков Е. «2013: тяжелые проблемы России». «Российская газета» от 15.01.14, с.5.
5. «Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на 2014 год и на плановый период 2015 и 2016 годов». Сайт Министерства экономического развития Российской Федерации: <http://economy.gov.ru/>.

— ● —

Сведения об авторе:

Л. Н. Лебедева, студентка. Волгоградский государственный педагогический университет.

— ● —

© Л.Н. Лебедева, 2014.
© «Наука. Мысль», 2014.