

Раздел I.

ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ТРАНСЛЯЦИИ КУЛЬТУРЫ

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

*Г. А. Анисимов
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары*

Воспитание языковой личности учащегося в условиях би- и полилингвизма и диалога культур носит многогранный характер, тем более что развитие каждого из ее структурных уровней (по терминологии Ю.Н. Караулова): вербально-семантического, лингвокогнитивного, мотивационного – требует разработки специфических теоретических основ и технологий обучения родному и неродному языкам.

Своеобразие языковой ситуации в нашей республике состоит в том, что хотя в ней компактно проживает более 67 процентов чувашей, но господствует русско-чувашское двуязычие и обучение в средних и старших классах сельской школы строится на русском языке. Следовательно, для того, чтобы овладение основами наук осуществлялось наиболее успешно, без излишних тревожностей, необходимо формирование у детей еще в дошкольных образовательных учреждениях и начальных классах механизмов спонтанной русской речи. Только свободное владение русским языком обеспечивает учащемуся-билингву глубокое и прочное знание предметов гуманитарного и научноестественного циклов.

Опыт изучения учебных дисциплин на иноязычной основе показывает, что для формирования подлинной билингвальной личности исключительно важно умение создавать на уроках речевую среду, способную раскрывать творческие возможности каждого ученика и вовлекать его в интересный процесс постижения секретов построения целостных высказываний.

Ребенок должен быть «встроен» в изучаемый язык еще в детском садике, вступая в диалоги с воспитателем и другими собеседниками и отстаивая свое мнение о предметах речи. В языке ребенка увлекает не система морфологических и синтаксических категорий, а возможность раскрывать себя, высказываться, получать новую информацию, закреплять личностно адаптируемые ресурсы.

На занятиях языком должны царить дух состязательности и непринужденности, обилие речений как верных, так и неверных. Вообще, надо создать такую атмосферу доверительности и речевой раскованности, чтобы у ученика не возникало чувства страха допускать ошибки в конструировании разнотипных предложений и сверхфразовых единств. Кстати сказать, учащийся имеет право на ошибку и на ее исправление. Причем каждая ученическая ошибка – это информация для размышлений самого учителя и воспитателя. Речевая ошибка обучаемого, с одной стороны, сигнализирует о тех трудностях, с которыми сталкивается он при усвоении лексических и грамматических правил второго языка (благодаря трудностям – ими растет наш подопечный!), а с другой – позволяет так или иначе перестроить словарно-фразеологическую работу с ориентацией на предупреждение возможных речевых недочетов.

В связи с этим нельзя не затронуть вопрос о таком методическом феномене, как «работа над ошибками». Данный термин не столь удачен потому, что он предполагает непременно допущение школьником какой-либо речевой ошибки и - только затем – ее исправление, а нужно в первую очередь и главным образом предупреждение ошибки, преодоление причин ее возникновения. Поэтому мы говорим: «Ценна не столько работа

над ошибками, сколько работа до ошибок». Учитель, зная характер типичных ошибок ученика, обусловленных своеобразием лексического состава, звукового и грамматического строя изучаемого языка или интерферирующим воздействием на механизмы русской речи привычных навыков родного языка, уже на этапе подготовки к уроку предусматривает систему упражнений, рассчитанных на предотвращение тех или иных речевых недочетов.

Ошибка ошибке рознь. Допустим, ребенок обронил фразу *Семя упала на землю*, в которой нарушена норма согласования глагола-сказуемого с подлежащим-существительным. Эта грамматическая ошибка не грубая. Ей даже можно обрадоваться, поскольку она свидетельствует, что в языковом сознании ребенка установилась определенная закономерность: «существительное на *-а (-я)* женского рода, и глагол-сказуемое при нем употребляется в форме женского рода». Такое понимание сути координации главных членов двусоставного простого предложения в практическом плане многого стоит. А то, что десять слов на *-мя* относятся у существительным среднего рода, учащийся узнает из уст учителя и впредь не допустит ошибок в согласовании сказуемого с подлежащим в подобных конструкциях.

Нет единства мнений у методистов и преподавателей при решении другого са-краментального вопроса: «Когда и как следует поправить ученика, допустившего ошибку в устной и письменной речи?»

По нашему убеждению, чем меньше по возрасту учащиеся, тем больше осторожности и терпения нужно проявлять в исправлении их речевых ошибок. Главное – не уязвлять их самолюбия, а предоставлять им всевозможные благоприятные случаи для разговора по душам.

Если же ребенок не смог избежать какой-то речевой аномалии, то не следует делать ему сразу же замечание и пытаться исправлять ошибку. Речевая стихия, развертываемая на занятии под чутким руководством педагога, старающегося видеть творческий рост каждого ребенка, не терпит суеты и служит для него импульсом к выражению собственных мыслей, чувств и волеизъявлений.

Бывает, что иной ученик не способен к разговору на изучаемом языке, часто молчит, потупив взор. В таких случаях вина лежит скорее не на ученике, а на педагоге, который не сумел разбудить таящиеся в нем творческие потенции к речепроизводству, вовлечь его в диалог со сверстниками.

Язык, по сути своей, диалогичен. М.М. Бахтин писал: «Язык живет только в диалогическом общении пользующихся им. Диалогическое общение и есть подлинная сфера жизни языка. Вся жизнь языка в любой области ее употребления «пронизана диалогическими отношениями» [1].

Эту особенность языка нельзя не учитывать в процессе обучения ему в поликультурной среде: «...начав говорить, мы все более неудержимо вовлекаемся в русло, полагаемое самой речью. Вот почему истинно утверждение, что речь развертывается в стихии диалога» [2].

Психологическая угнетенность, фрустрирующая личность ребенка, исчезает, когда он адаптируется к информационной среде, оказываясь в ситуации взаимодействия с собеседниками, активно включается в речевую стихию, вызванную и поддерживаемую интересами самих участников акта коммуникации. Для повышения речемыслительной деятельности целесообразно усилить мотивационные устремления каждого учащегося, желательно организовать работу по парам или по небольшим группам, в которых общались бы друг с другом психологически совместные партнеры. Тогда даже слабые ученики обретают уверенность в своих силах и могут вести разговоры на заданную тему или ситуацию, не боясь совершать отступления от норм литературного языка и стилистики.

То, что обучение диалогическим единствам и интонационным конструкциям русского языка благоприятно сказывается на процессе развития речевых умений чувашских детей, научно обосновано и доказано экспериментально [3].

Однако здесь нужно оговориться. Признавая значимость лингводидактического потенциала диалогической речи в формировании у учащихся коммуникативной, когнитивной и культуроведческой компетенций, нельзя впасть в другую крайность – игнорирование роли монологической речи. Ее роль возрастает по годам обучения. Однако в средних и старших классах нередко наблюдается явный дефицит монологической речи. Некоторые школьники склонны отвечать на вопросы учителей-предметников кратко, односложно. Они не составляют развернутых, аргументированных высказываний по существу дела.

Совершенно верно поступают те преподаватели русской словесности, которые приучают детей строить реплики-стимулы и особенно реплики-реакции в виде сложных синтаксических целых типа рассуждения с трехчастной композицией (тезис – зачин; доказательная часть – развертка; умозаключение, вывод – концовка). Для учащегося-билингва существенно владение как диалогической, так и монологической речью, что обеспечивает ему иноязычную номинацию и предикацию явлений освоенной уже средствами родного языка элементарной картины мира.

Всего этого можно достичь, если обучение связной русской речи строится интересно, с использованием материалов занимательной фонологии и орфоэпии, графики и орфографии, морфемике и словообразования, лексикологии и фразеологии, морфологии и синтаксиса, с применением ролевых и языковых игр, мультимедийных средств и интерактивных методов, с постепенным усложнением творческих заданий и модификацией авторского «Я» как креативной билингвальной личности. Но это, впрочем, тема уже другой статьи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М., 1963. – С. 245.
2. Гадамер, Г.Г. Неспособность к разговору / Г.Г. Гадамер // Актуальность прекрасного. – М., 1991. – С. 59.
3. Иванова, Э.И. Совершенствование навыков русской разговорной речи учащихся-чувашей в условиях активного двуязычия / Э.И. Иванова; отв. ред. доктор пед. наук проф. Г.А. Анисимов. – Чебоксары, 1998. – 80 с.

СУЩЕСТВЕННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «НРАВСТВЕННО-ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА» С ПОЗИЦИЙ СООТНОСИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА «ПРАВА» И «НРАВСТВЕННОСТИ»

*Т.Н. Петрова, М.В. Павлова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары*

Изучение проблемы нравственно-правовой культуры личности как педагогического явления предполагает теоретическое осмысление ее как философско-правовой категории и анализ сущностно-содержательной характеристики понятий «право» и «нравственность» в научных исследованиях.

Многие исследователи считают, эти два понятия, переплетаясь и накладываясь друг на друга, создают феномен «нравственно-правовое воспитание». Эту мысль верно подчеркивает в своей научной работе И. Д. Мишина: «... право «воспитывает, регулируя», а мораль «регулирует, воспитывая». Функция такого воспитания заключается в формировании поведения, предусматривающего активное и сознательное исполнение норм нравственности и права [2, 143].

Ретроспективный анализ истории развития отдельных видов социального регулятора поведения общества показывает, что в древности в системе форм общественного сознания таковой являлась мифология, в Средневековье – религия, а в Новое время – мораль и политика, в основе которых лежат понятия «нравственность» и «право».

Согласно определениям, данным С. И. Ожеговым, «право – это совокупность устанавливаемых и охраняемых государственной властью норм и правил, регулирующих отношения людей в обществе, а также наука, изучающая эти нормы»; «нравственность – это правила, определяющие поведение; духовные и душевные качества, необходимые человеку в обществе» [5]. В современном педагогическом словаре понятие «нравственность» – это форма общественного сознания, которая ориентируется на общечеловеческие ценности и направлена на созидание общества в целом, раскрытие каждого человека в отдельности. Нравственный человек не ограничивается принятыми в обществе нормами, а действует по отношению к миру, людям и самому себе на основе разума и личной ответственности за свой поступок [6, 86]. Как отмечают юристы, право – это система обязательных для граждан, организаций, объединений правил поведения, установленных государством и направленных на обеспечение стабильности общества. Право тесно связано с моралью, политикой. Максимальное совпадение права, морали и политики достигается в правовом государстве [6, 151].

Выдающиеся представители немецкой классической философии И. Кант и Г. Гегель проблему соотношения нравственности и права рассматривали на основе разработанной ими теории «чистого разума»: «Действуй так, что максимы, которыми руководствуется твоя воля, могли бы стать принципом всеобщего законодательства» [1, 179]. Они возвышают роль и значение морали над правом как социально-нормативного регулятора.

Весьма интересную позицию Г. Гегеля и И. Канта по поводу соотношения этих понятий освещает в своей работе П. И. Новгородцев. Он отмечает, что, по мнению Г. Гегеля, право и нравственность находятся в тесной взаимосвязи, но не являются тождественными. Г. Гегель, принимая мнение Канта, считал главным признаком отличия права от нравственности принуждение (как возможность государства добиться безусловного выполнения правовой нормы, в отличие от нравственной установки, подобной гарантии не предполагающей). Однако он считал, что определять эти понятия только со стороны последствий, наступающих в результате их нарушения, нерационально, так как это не раскрывает сущности самих понятий [1, 216-218]. П. И. Новгородцев нравственность и право рассматривал с позиции тесной взаимосвязи и представлял право с точки зрения применения к нему нравственной оценки. По его мнению, эффективность действия права обуславливается тем, насколько глубоко оно проникает в сознание индивидов, встречает ли в них сочувствие и поддержку. Без этой поддержки право превращается в мертвую букву, лишенную жизненного значения, или в тяжелое бремя, сносимое против воли. С другой стороны, из этой естественной связи права с нравственностью вытекает их постоянное взаимодействие, одним из проявлений которого служит нравственная критика правовых норм.

В начале XX века проблему соотношения права и нравственности в российской философии права рассматривали П. Нежданов, Л. Петражицкий, В. С. Соловьев. По мнению П. Нежданова, и право, и нравственность исходят из одного корня, из существа человеческой личности, требуют к себе уважения. Правом определяются вытекающие отсюда отношения внешней свободы, а нравственность касается только внутренних помыслов, но в этом заключается и требование уважения к праву как

выражению человеческой личности. Когда действие внушено не страхом внешнего наказания, а сознанием долга, оно получает нравственный характер [3, 5–10].

Подходы исследователей к пониманию нравственно-правовой культуры неоднозначны, но большинство из них сходятся во мнении, что важными структурными элементами ее являются нормы права и нравственности, которые активно регулируют морально-бытовые и наиболее значимые общественные отношения. По мнению В. П. Сальникова, преамбула закона несет определенную нравственную сущность. Б. Н. Чичерин рассматривал право как свободу, определенную законом, а нравственность как явление, налагающее на человека только обязанности. Новое видение этих понятий ввел русский философ В. С. Соловьев в своей работе «Право и нравственность. Очерки из прикладной этики». Он рассматривает нравственность и право с позиции автономной ценности каждого из этих понятий, считая их самостоятельными началами. А. Яценко, поддерживая позицию В. С. Соловьева, подчеркивает невозможность обособленности права от нравственности: «Право есть именно принудительно осуществляемый минимум нравственности. Оно не может быть понято как начало самостоятельное и отдельное от нравственности. Из этого следует, что как правовые, так и нравственные начала в сознании имеют различные состояния» [7, 116-118]. П. И. Новгородцев высказался против такого понимания права, он пишет: «Право никогда не может проникнуться началами справедливости и любви. Но если оно вступает в известных случаях в противоречие с нравственными заветами, то его нельзя назвать нравственным, даже в минимальной степени». По мнению этого исследователя, противоречия существуют не между правом и нравственностью, а между различными состояниями как правового, так и нравственного сознания. Право и нравственность следует понимать исходящими из одного источника, определяемого общественным сознанием и требованием разума [4]. Подтверждая мысль П. И. Новгородцева, Б. А. Кжпыковский отмечает, что главное и самое существенное содержание права и нравственности составляет свобода. Однако нравственная свобода возможна только при существовании свободы правовой, и последняя есть самая лучшая школа для первой. Такого же мнения был профессор Г. Ф. Шершеневич. Он утверждал, что право может в какой-то степени вступать в противоречие с нравственностью [8].

Таким образом, анализ соответствующей литературы в контексте исследуемой проблемы показал, что единого взгляда на проблему соотношения права и нравственности нет. Опираясь на те и другие мнения, мы сделали вывод, что есть точки соприкосновения, определяющие сходство и различие двух этих понятий – «нравственность» и «право», а именно:

- они являются исторически фундаментальными общечеловеческими ценностями (справедливость, честность, свобода, честь, достоинство);
- относятся к категории оценочной характеристики в отношении отдельной личности и общества в целом;
- регулируют общественные отношения и выступают в качестве методологической основы нравственно-правовой культуры;
- нравственность является исторической и вечной категорией по своему происхождению, право же в этом плане несколько современное понятие, ибо появилось лишь с возникновением государственности;
- и нравственные, и правовые нормы людьми соблюдаются осознанно и добровольно, ибо нравственные нормы ни в каких документах письменно не фиксированы, существуют только в сознании людей, а правовые нормы зафиксированы еще и в нормативных актах; за нарушение нравственных норм применяются в качестве санкций меры общественного воздействия, осуждения;

– нравственность регулирует как морально-бытовые отношения, так и наиболее значимые общественные отношения, а право – только наиболее важные и значимые общественные отношения, т.е. не все отношения регулируются нормами права.

Из вышеперечисленного мы видим существенную взаимосвязь и взаимообусловленность данных понятий. Нравственность, являясь фундаментом права, оказывает влияние на формирование права. В основе правовых норм лежат закрепленные законом нравственные обязательства личности перед обществом и государством. Следовательно, право оказывает значительное воздействие на формирование нравственных норм. Воздействуя на нравственность, право способствует более глубокому закреплению нравственных норм и принципов в обществе. В правовом государстве правовые нормы не должны противоречить моральным нормам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кант, И. Сочинения : в 6 т. Т. 4, ч. 2 : Метафизика нравов / И. Кант. – М. : Мысль, 1967. – 480 с.
2. Мишина, И. Д. Нравственные ценности в праве : дис. ... канд. юрид. наук / И. Д. Мишина. – Екатеринбург, 1999. – 200 с.
3. Нежданов, П. Нравственность / П. Нежданов. – М. : тип. И. А. Баландина, 1898. – 179 с.
4. Новгородцев, П. И. Право на достойное человеческое существование / П. И. Новгородцев. – М. : Раритет, 1995. – 340 с.
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Инфра-М, 1997. – 763 с.
6. Педагогический словарь : учеб. пособие для студентов вузов / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
7. Соловьев, В. С. Право и нравственность: очерки из прикладной этики / В. С. Соловьев. – СПб. : Я. Канторовича, 1899. – 183 с.
8. Шершеневич, Г.Ф. Общая теория права / Г.Ф. Шершеневич. – М. : Бр. Башмаковых, 1911. – 319 с.

ПРЕФЕРЕНЦИИ БИЛИНГВА ПРИ ОТБОРЕ РУССКИХ ОБЩЕЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ

*О. И. Дащенко
ЧНУ им. Юрия Федьковича, г. Черновцы*

Функционирование русского языка в неисконной среде всегда было своеобразным. Дифференциальные признаки неродного языка могут быть установлены на основе особенностей употребления русского слова в инациональном многоязычном социуме с учетом характера и степени его коммуникативной необходимости и относительной ценности в определенном виде речевой деятельности. При определении функциональной значимости слова в неродной среде необходимо учитывать динамику процессов порождения и продуцирования речи на неродном русском языке. Понятно, что при выяснении функциональных возможностей русских языковых единиц в неродном языке объектом анализа является языковой денотат и способы его выражения. Наличие же в ситуации отбора фактора субъекта находит выражение в системе языковых предпочтений, оценок в функциональной и коммуникативной стратификации языковых единиц, входящих в различные русские вариативно-синонимические ряды. Все это заставляет обратиться к психолингвистическому анализу русских лексико-семантических парадигм (ЛСП) и лексико-семантических групп, реализуемых в неродном языке. Для выяснения функциональных возможностей компонентов русских лексико-семантических групп и парадигм были проведены психолингвистические эксперименты. Объектом экспериментов являлось вербальное поведение билингов на неродном русском языке (40 студентов I-III курсов русского отделения Черновицкого национального университета).

Целью экспериментов стало выявление стабильности (или нестабильности) отобранных

единиц в зависимости от того, обладают ли они коммуникативной значимостью в языковом сознании билингвов. В случае абсолютного большинства однозначных ответов можно сделать вывод о закреплённости за словом коммуникативной ценности в общении на втором языке и, следовательно, о том, что мы имеем дело с отбором вариативных единиц. При расхождении ответов испытуемых можно говорить о том, что в процессе порождения речи на неродном русском языке все слова вариативного ряда являются коммуникативно-релевантными.

Разница в устойчивости лексем наиболее заметна в условиях вариативно-синонимического ряда: обычно, чем пространнее ряд, тем больше оснований для выделения в нем центра и периферии, нейтральных и маркированных единиц. Поэтому в качестве единицы для экспериментального изучения была привлечена лексико-семантическая группа глаголов физического воздействия, контрастных по своим лингвистическим характеристикам, с ядерной семьей «бить» с сильно выраженной денотативной функцией.

Информантам были розданы карточки с глаголами физического воздействия и предложен следующий список вопросов-тестов:

№ 1. Если вы хотите сказать, что «X» причиняет боль кому-либо, то какие глаголы вы используете?

№ 2. Если вы хотите сказать, что «X» сильно бьет кого-либо, то какие глаголы вы используете?

№ 3. Если вы хотите сказать, что «X» бьет кого-либо тонким, гнущимся предметом, то какие глаголы вы используете?

№ 4. Если вы хотите сказать, что «X» бьет кого-либо негнущимся предметом (кулак, палка и т. п.), то какие глаголы вы используете?

№ 5. Если вы хотите сказать, что «X» бьет кого-либо, причиняя боль ушам, волосам, то какие глаголы вы используете?

№ 6. Если вы хотите сказать, что «X» бьет кого-либо по голове, то какие глаголы вы используете?

№ 7. Если вы хотите сказать, что «X» бьет кого-либо ладонью, то какие глаголы вы используете?

№ 8. Если вы хотите сказать, что «X» бьет кого-либо слегка, то какие глаголы вы используете?

Информантам было предложено сконцентрировать свое внимание на значении слов и, апеллируя к памяти, восстановить некоторый обобщенный ассоциативный контекст, в котором слово проявляет свое значение, в том числе и коммуникативную ценность.

Результаты тестирования демонстрируют механизм отбора и поиска коммуникативно-достаточного слова в языковом сознании билингва.

По тесту № 1: из набора вариативных единиц *бить - ударить - ударять - стучать - стукнуть - томить - пытаться - мучить* не отобран глагол *томить*. **По тесту № 2:** из набора вариативных единиц *избивать - увечить - калечить - лупить - лупцевать - дуть - охаживать - отделявать - дубасить - молотить - колошматить - гвоздить - долбить - трахать - жახать - садить* как коммуникативно-значимые были отобраны следующие глаголы: *избивать, калечить, отделявать, дубасить, молотить, колошматить*. **По тесту № 3:** из набора вариативных единиц *сечь - бичевать - стегать - хлестать - пороть - полосовать - драть* были отобраны глаголы: *стегать, хлестать, пороть*. **По тесту № 4:** из набора вариативных единиц *колотить - трепать - дубасить - колошматить - молотить - тузить - костылять - утюжить - тяпать - мутузить - гвоздить - бузовать - бутузить - волтузить* были отобраны следующие единицы: *колотить, дубасить, колошматить, молотить, костылять*. **По тесту № 5:** из набора вариативных единиц *дергать - рвать - трепать - драть - таскать* не был отобран только глагол *трепать*. **По тесту № 6:** из набора вариативных единиц *оглушить - глушить - оглоушивать* был отобран только глагол *оглушить*. **По тесту № 7:** из набора вариативных единиц *шлепать - трясти - сжи-*

мать - хлопать - хлестать - хлыстать - хлобыстать - тюкать были отобраны следующие единицы: *шлепать, хлопать, хлестать*. По тесту № 8: из набора вариативных единиц *постукивать - поколачивать - поддавать - пошлепывать - потрепать - потаскать - похлестать - подергать* не были отобраны глаголы: *поддавать и потрепать*.

Абсолютное большинство ответов было однозначным. Полученные в результате отбора ряды вариативных единиц образуют, как и в исконно русском языке, лексико-семантическую группу. Эти ряды можно охарактеризовать как лексико-семантические парадигмы. В каждой из реализованных в результате отбора ЛСП) возможно выделить опорную единицу, выражающую доминантный признак. Такими глаголами-доминантами являются: 1) бить; 2) избивать; 3) сечь; 4) колотить; 5) дергать; 6) оглушить; 7) шлепать; 8) поколачивать, т. е. те же единицы, которые являются ядром ЛСП и в системе русского национального языка.

Сопоставление семантических структур ЛСП, полученных в результате отбора с семантической структурой «исходных» парадигм, организованных системой русского национального языка, показывает, что в неродном языке происходит перераспределение лексико-семантических вариантов по степени их коммуникативной релевантности для организации русского высказывания и нейтрализация их дифференцирующих признаков. Устанавливается своеобразное семантическое равновесие между нейтральными и экспрессивно окрашенными глаголами физического воздействия, формируется выравнивание их понятийных планов. Отбору и закреплению подлежит прежде всего то слово, которое наиболее полно передает информацию об общей денотативной ситуации.

Результаты эксперимента позволяют сделать вывод о том, что:

1. В языковом сознании билингва представлена не вся совокупность русских обозначений того или иного понятия, а лишь наиболее близко находящаяся к денотату часть.

2. Дифференцирующие признаки лексико-семантических вариантов нейтрализуются, и образуется новый набор вариаций с нейтральным общим понятийным содержанием и с преобладающими семами родового и видового значения. Можно полагать, что коммуникативно-релевантным компонентом значения (и условием отбора) русского слова для продуцента является интегральная сема.

3. В процессе отбора актуализируются и закрепляются, прежде всего, те единицы из вариативного ряда, которые наиболее непосредственно связаны с понятием и наиболее полно передают его содержание. Речевые предпочтения билингва распространяются главным образом на лексемы, выражающие доминантный признак.

СЛОВА-РЕАЛИИ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ МАРКЕРЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДНОГО ТЕКСТА

М. И. Гураль

ЧНУ им. Юрия Федьковича, г. Черновцы

Лексические единицы, передающие национальный колорит оригинала, составляют достаточно большой и разнородный пласт: они обозначают все то, что характерно для культур, быта, традиций каждого народа на протяжении разных исторических эпох. В эту группу, как правило, входят языковые средства выражения реалий, ономастическая и частично диалектная лексика, единицы для передачи обращений, символов, цвета и т.п. Принято считать, что реалии – это слова или выражения, обозначающие предметы материальной культуры, служащие основой для номинативного значения слова и обозначающие национально-специфические особенности языка и быта. Как правило, такие лексемы, попадая в канву художественного произведения, придают тексту определенный колорит, характеризуют литературных героев, либо отражают авторскую позицию,

поэтому перед переводчиком стоит непростая задача – найти нужный точный эквивалент, либо использовать перифрастический оборот, но при этом соблюдать меру, дабы не перегрузить текст непонятными читателю-реципиенту словами. Примером удачного воспроизведения слов-реалий может служить перевод романа Марии Матиос «Солодка Даруся» («Даруся сладкая»), выполненном львовскими переводчиками Е.Мариничевой и С.Соложенкиной.

Вполне естественно, что большая часть реалий – это бытовые реалии. Самой многочисленной является группа реалий, обозначающих **жилище и имущество**: *Даруся роздавала по селу квіти, бо так багато їх викопала восени, що більше, ніж бараболь у пивниці було [1, с.29]*// *Даруся раздавала по селу цветочные корни, потому что так много их выкопала осенью, – больше, чем картошки в погребе[1,с.217]; ...завжди вертався додому серед білого дня з порожніми бесагами за плечима [1, с.183] // ...всегда возвращался домой среди бела дня с двумя пустыми бесагами за плечами[1,с.379]* (переводчики используют кальку, однако, по нашему мнению, следовало бы прибегнуть к перифрастическому описанию, ведь не каждый русский читатель знает, что бесаги – это мешки-сумки, вытканые из разноцветных ниток).

Слова-реалии, обозначающие одежду и головные уборы: *...навіть через грубі їхні сардаки було чути прискорене биття серцець [1, с.132] // ...даже сквозь толстые шерстяные сардаки – кожухи было слышно ускоренное биение сердец [1, с.327]* (сардак – верхнее теплое, обычно суконное пальто буковинских крестьян). В этом случае переводчики наряду с калькой реалии используют приложение-уточнение, что более точно рисует картину единения двух любящих сердец. Неоднократно используется в тексте реалия «постоли» которая в переводе воспроизведена лексемой «лапти», однако сама автор романа Мария Матиос через диалоги героев произведения уточняет, что в «постолах із березової кори» (лапти из бересты) пришли в деревню вояки, а местные жители ходят в лаптях из кожи (*Видишь, ты каждый день ходишь в добротных свиных лаптях, а на выход имеешь праздничные, телячьи [1,с.335]*). В следующем примере наблюдаем, как переводчики, калькируя слово-реалию в тексте, дают пояснение лексемы в сносках: *Двоє чоловіків зайшли в хату в чоботах, куфайках і мазепинках з обрізами почерез плечі [1,с.186] // Двое мужчин, вошедшие в хату в сапогах, фуфайках и мазепинках с обрезами через плечо...* (мазепинка – мужской головной убор, деталь одежды участников сопротивления) [1, с.382].

Реалии, обозначающие пищу, напитки, представлены в тексте в основном лексемами «кулешка», «мамалыга», «брынза», т.е. названиями традиционной буковинской еды жителей прикарпатских сел. С особой теплотой описаны они в оригинале и переводе, причем переводчики не считают нужным ввести в текст перифрастическое описание типа «кулеш (мамалыга) – каша из кукурузной муки, сваренная либо на воде, либо на сметане, подается, как правило, с брынзой», ср.: *Ніщо так не любить Михайло після тяжкої роботи, як гарячу кулешу з овечою бринзою... жовта – як сонце – мамалига парує білим димком... масна бринза пустить масло, аж воно почне протікати крізь жовті пори гарячої мамалички [1, с.106] // Ничего так не любит Михайло после тяжелой работы, как горячую кулешу с овечьей брынзой... желтая – как солнце – мамалыга исходит белым паром... жирная брынза пустит масло, так что оно начнет сочиться сквозь желтые поры горячей мамалыги [1, с.300].*

Группа реалий, обозначающих музыкальные инструменты, народные танцы и песни, количественно уступает указанным выше группам, однако лексемы такого типа в контекстном окружении несут большую смысловую информацию. Наряду с традиционными лексемами, часто встречающимися в произведениях буковинских писателей, таких как *трембита, троистая музыка, цымбалы*, М.Матиос включает в текст реалии- названия гуцульских танцев – «гуцулка», «гора-маре» и название музыкального инструмента

«дрымба» (гуцульский музыкальный губной инструмент) – именно с описаниями этих лексем связаны важные события в жизни главных героев. Ср. : *Дрымба була не лише інструментом забави, але й чи не єдиним зарібком для Івана; ...хтозна, може, у дрымбі жінки й справді пізнавали себе [1,с.62] // Дрымбы были не только увлечением Ивана, но и чуть ли не единственным его заработком; кто знает...может, в дрымбе женщины узнавали себя [1, с.300].* Описание свадебных танцев – *гуцулки* с ее бешеным темпом, захватывающим дух не только главных героев Михайла и Матронки, но и всех окружающих, и диаметрально противоположной – великой праздничной хоры, по-румынски «*хора-марэ*», такой «величавой музыки наиглубочайшего душевного потрясения» – занимает не одну страницу романа и вызывает у читателя душевное потрясение, поскольку автору удалось передать словами величие мелодии, воссоздающей все, что может узнать в жизни человек, предвещая то, что переживут герои романа. Имплицитно в *хора-марэ* отразиться вся жизнь, ее суть, «*ее неуловимый трагизм, подобный неизбывной печали раскачивающейся под ветром ели на вершине скалы*», «*это беспощадная в своей хитрости музыка-испытание*», «*нет, это не свадебный танец – это жесткое, нечеловеческое предписание-указ всевышних сил о невозможности выйти за черту наперед означенной тебе судьбы*» [1, с.307].

При общей прагматической установке на русскоязычного читателя авторы-переводчики используют в основном прием калькирования, однако допускают некоторые неточности, как например, часто встречающаяся реалия «смерека» (главный атрибут Карпатских гор) ни разу в тексте не воспроизведен калькой, а заменена синонимом «ель», ср.: *Гуцулка сяде собі в залиту сонцем траву на горбі чи десь під смерекою – і світ її не колише [1, с.61]// сядет себе гуцулка в залитую солнцем траву на пригорке или где-нибудь под елью – и в мире ей дела нет ни до войны, ни до грозы, ни до конца света [1, с.254].* Не адекватно заменена реалия и в следующем контексте: *А то ж говорить – ніби те «ви» смакує, і пережовує, і розгладжує, і перекочує між зубами, як солодку афинку чи ожину [1, с.106] // А то ведь так это «вы» смакует, и пережевывает, и перекачивает во рту, вроде сладкую малинку или ежевику [1, с.310],* афинами гуцулы называют не малину, а чернику (хотя в данном контексте лексема используется для усиления образности, а не обозначения реального растения, ягоды, которая для жителей горных буковинских сел является еще и предметом заработка).

Отразить в переводе национальный колорит оригинала – это не означает приспособить культурологично окрашенную лексику к читателю языка-реципиента, заменив национально маркированную единицу языка-оригинала маркированной лексемой переводного языка, ведь такая замена может привести к смысловым и содержательным неточностям, а в итоге – к неадекватному переводу. Особенно бережно следует относиться к переводу слов-реалий, которые выступают национальными маркерами в художественном тексте и являются наиболее эмоционально, стилистически и ассоциативно окрашенными в горизонтальной структуре текста, а зачастую и важными для глубинного контекста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Матіос Марія. Солодка Даруся: [укр.. та рос. мовами; перекл.. на рос.м. Є.Марінічевої, С.Соложенкіної] / Матіос Марія. – Львів: ЛА «Піраміда», 2010. – 424с.

ВАРИАНТНОСТЬ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ В БЛИЗКОРОДСТВЕННЫХ ЯЗЫКАХ (РУССКО-УКРАИНСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ)

Е. В. Кульбабская
ЧНУ им. Юрия Федьковича. г. Черновцы

Одна из самых перспективных отраслей современной филологии – переводоведение – исследует проблемы перевода как специфического вида межкультурной и межъязыковой коммуникации.

В украинском переводоведении особое внимание вопросу переводов с близкородственных языков стали уделять только во второй половине XX века. Считается, что широкое обсуждение этой темы предложил Максим Рыльский в своем докладе на IV Международном съезде славистов (Москва, 1958). С этого времени начинается плодотворный период разработки теоретических основ межславянского перевода на Украине (М. Рыльский, Н. Лукаш, О. Кундзич, С. Ковганюк, В. Коптилов и др.). Теоретики и переводчики отмечают, что языковая, ментальная, историческая, культурная, политическая и даже географическая близость славян значительно облегчает процесс перевода. Однако различные формы близости между восточнославянскими народами имеют не абсолютный, а свободный характер. Причем все они имеют конкретно-историческую обусловленность, то есть в различное время проявляются с различной интенсивностью.

Трудности перевода с близкородственных языков возникают на разных уровнях: лексико-семантическом, фразеологическом, стилистическом, грамматическом. Проблема воспроизведения грамматических значений тесно связана с рядом вопросов теоретической грамматики, контрастивной лингвистики. Уже общепризнанной стала мысль о том, что каждый естественный язык по-своему членит действительность, имеет свой специфический способ ее концептуализации. Иначе говоря, языковая картина мира проявляется не только в лексико-фразеологической системе языка, но и в грамматических категориях. В восточнославянских языках набор грамматических категорий почти одинаковый, однако средства их языкового выражения значительно отличаются. Что и постараемся доказать, анализируя перевод поэмы А. С. Пушкина «Полтава» украинскими писателями М. Рыльским и А. Малишко.

Отрывки, в которых почти полностью совпадает синтаксическое структурирование и лексическое наполнение компонентов (лексем и параллакс), встречаются не так часто, напр.:

<i>За шапку он оставить рад</i>	<i>За шапку він лиши́ти рад</i>
<i>Коня, червонцы и булат,</i>	<i>Коня, черві́нці, свій булат,</i>
<i>Но выдаст шапку только с бою</i>	<i>А шапку видасть тільки з бою,</i>
<i>И то лишь с буйной головою (с. 34)</i>	<i>І тільки разом з головою (с. 35).</i>

Чаще всего при переводе возникает возможность синтаксического переструктурирования фразы. Например, в формально-семантическом плане соотносятся предложения: 1) однотипные, но различающиеся по количеству главных членов (двусоставные и односоставные): *О жизни не жалеет он* (с. 58) / *Не жаль йому свого життя* (с. 59) или их морфологической репрезентацией (предикатив – инфинитив): *Но независимой державой Украине быть уже пора* (с. 50) / *Вкраїні бути, як державі* (с. 51), или же видом синтаксической связи (недифференцированной и подчинительной): *Так! было время: с Кочубеем Был друг Мазепа* (с. 26) / *Так! дні були, що з Кочубеем Був друг Мазепа* (с. 27), 2) разномодельные предложения – сложные и простые: *Неправда: ты со мной хитриш* (с. 48) / *Неправда. Скільки слів гучних!* (с. 49); простые осложненные и слож-

ные: ...открой, Где клады, **скрытые тобой!** (с. 64) / *Де ті скарби, що ти сховав?* (с. 65); простые предложения и периодические структуры:

<i>Но Кочубей богат и горд</i>	<i>Та гордый Кочубей не тим,</i>
<i>Не долгогривыми конями,</i>	<i>Пишається не табунами,</i>
<i>Не златом, данью крымских орд.</i>	<i>Не кримським золотом дзвінком,</i>
<i>Не родовыми хуторами.</i>	<i>Не родовими хуторами, –</i>
<i>Прекрасной дочерью своей</i>	<i>Ні, донею серед людей</i>
<i>Гордится старый Кочубей (с. 10)</i>	<i>Гордиться славный Кочубей (с. 11)</i>

Кореферентными средствами в синтаксических параллелях выступают синонимические формы различной синтаксической сочетаемости в украинском и русском языках, соответствующие специфике каждой из них: 1) падежные формы существительных, напр.:

<u>родительный</u>	<u>дательный</u>
<i>Булат потеха молодца (с. 32)</i>	<i>Булат утіха молодцю (с. 33);</i>
<u>творительный</u>	<u>дательный</u>
<i>Зачем он шапкой дорожит? (с. 34)</i>	<i>А що тій шапці за ціна? (с. 35);</i>

2) предложно-падежные формы существительных, напр.:

<u>с + творительный</u>	<u>у + предложный</u>
<u>на + предложный</u>	<u>при + предложный</u>
<u>о + предложный</u>	<u>по + предложный</u>
<i>С какой доверчивостью лживой</i>	<i>Як він у щирості лукавій,</i>
<i>Как добродушно на пирах</i>	<i>В старечім колі, при вині</i>
<i>Со старцами старик болтливый</i>	<i>Сумує по колишній славі</i>
<i>Жалеет он о прошлых днях (с. 24)</i>	<i>І згадує минулі дні (с. 25);</i>
<u>за + творительный</u>	<u>у + предложный</u>
<i>Мешок за пазухой звенит (с. 32)</i>	<i>Мішок у пазусі дзвенить (с. 33).</i>

Синтаксическая кореферентность близкородственных украинского и русского языков обнаруживает определенную специфику и в использовании обращений. Для украинского синтаксиса характерной является форма обращения в звательном падеже, передающаяся в форме именительного. Ср.:

<i>Мария, бедная Мария,</i>	<i>Маріє, бідна ж ти, Маріє,</i>
<i>Краса черкаських дочерей! (с. 40)</i>	<i>Красо черкаської землі! (с. 41)</i>

Однако в случае фольклорно-оценочного использования обращения М. Рыльский сохраняет стиль оригинала, оставляя в украинском тексте форму именительного падежа:

<i>«...И ночь, когда голубку нашу</i>	<i>І ніч, коли голубку нашу</i>
<i>Ты, старый коршун,</i>	<i>Ти, яструб хижий,</i>
<i>заклевал!...» (с. 26)</i>	<i>заклював!...» (с. 27).</i>

По нашим наблюдениям, в основе синтаксической кореферентности лежат следующие факторы:

1) референциальное тождество соотносимых единиц, обеспечивающее лексический параллелизм слов-эквивалентов, напр.: *И только утром след осьми подков Был виден **на росе лугов** (с. 14) / *І вранці слід восьми підків **На луках росяних уздрів** (с. 15);**

2) ономаσιологическая близость частей речи, напр.: а) существительного и прилагательного: *Глубокий сон во стане **шведа** (с. 90) / *Весь табір **шведський** – в сні міцному (с. 91); *Как пена, грудь её **бела** (с. 10) / *Як піна – персів **білизна** (с. 11); б) личной формы глагола и деепричастия: *...конь ретивый Бежит, **размахивая** гривой (с. 32) / *І жвавий кінь біжить охоче, Густою гривою **тріпоче** (с. 33); в) деепричастия и предложно-падежных форм существительного: *И **злобясь** видит Карл могучий... (с. 90) / *У **злобі** бачить Карл могучий... (с. 91); г) деепричастия и предложно-падежных форм су-********

ществительного: *Окован, Кочубей сидит И мрячно на небо глядит* (с. 58) / *В заковах Кочубей сидить І хмуро в небеса зорить* (с. 59); д) наречия и предложно-падежных форм существительного: *Лишь рыбак Той ночью слышал конский топот* (с. 14) / *Лиш рибак Чув кінський тупіт серед ночі* (с. 15); ж) прилагательного и наречия: *И, гнева женского полна, Нетерпеливая жена Супруга злобного торопит* (с. 30) / *І, по-жіночи запальна, Його підбурює жона Відплату довершить скоріше* (с. 31) и др.

Таким образом, наблюдения над соотносительными конструкциями текстов оригинала и перевода дают возможность сделать вывод о синтаксической кореферентности не только идентичного, но и вариантного структурирования текстов в близкородственных языках, которыми являются украинский и русский.

ЛИТЕРАТУРА

Пушкин, А. С. Полтава : поэма (1828–1829) / укр. пер. А. Малышко и М. Рьльского. – Харьков : Прапор, 1974. – 125 с.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА К ПРОБЛЕМАМ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

А.В. Гриччина
ХНАДУ, г. Харьков

В настоящее время интеграционные процессы, происходящие в мире, достигли уже такого уровня, когда мы можем с уверенностью утверждать, что в XXI веке преуспевающим человеком будет только тот, кто владеет несколькими иностранными языками, восприимчив к культурным различиям и способен на равных общаться с представителем любой культуры. Политикам и бизнесменам, представителям самых разных профессий приходится все чаще сотрудничать со своими коллегами в других странах. Отечественные компании работают с зарубежными компаниями, объединяются с ними, организуют совместные предприятия по всему миру.

В этой связи актуальными становятся проблемы межкультурной коммуникации. Она понимается как общение, осуществляемое в условиях значительных культурных различий его участников, что существенно влияет на успешность самого процесса коммуникации.

Какова же роль гендера в процессе межкультурной коммуникации? Учёными уже давно были сформулированы общие принципы гендерных исследований, важнейший из которых – релятивизация пола, признание его социально и культурно конструируемым феноменом, неодинаково проявляющимся в различных культурных и языковых сообществах на различных этапах их развития. Вместе с тем гендер принимает участие в создании картины мира в целом и упорядочивает организацию социальных отношений не только между полами, но и между целыми социальными группами.

Таким образом, признание маскулинности и фемининности не только когнитивно, но и культурно обусловленными сущностями привело к перенесению их изучения в область лингвокультурологии и других наук, связанных с исследованием культуры и общества. Признание гендера феноменом культуры, в свою очередь, повлекло за собой приписывание маскулинности и фемининности статуса концептов и сделало правомерным изучение их манифестации в языке и особенностей проявления в коммуникации. Именно повышенное внимание к гендерным аспектам языка и коммуникации, наблюдаемое в последние десятилетия, позволяет сделать вывод, что от общей теории гендера, от преодоления некоторой односторонности подхода гендерные исследования постепенно переходят к более уравновешенному состоянию, которое, прежде всего, ха-

рактируется сосредоточенностью на установлении возможностей гендерного подхода в отдельных областях знания. И учитывая, что в гуманитарных науках в последние десятилетия наметился так называемый лингвистический поворот, а также высокую значимость языка в процессе конструирования гендера, ведущая роль в гендерных исследованиях отводится науке о языке и ее новой области – лингвистической гендерологии (называемой иногда также гендерной лингвистикой).

Лингвистическая гендерология – относительно новое направление отечественного языкознания; ее формирование датируется обычно началом 90-х годов XX века. Однако развитие этого научного направления протекает бурно, и уже сегодня можно констатировать переход к новой его стадии. На этой стадии началось исследование гендерных аспектов межкультурной коммуникации – тема совершенно новая не только для отечественной, но и для мировой лингвистики. Однако она помогает решать проблемы, неизбежно возникающие в процессе общения между нациями и государствами, и доказывает, что эффект непонимания между ними часто объясняется не отсутствием языковой общности, а различиями в когнитивном восприятии мира.

Однако стоит заметить, что знания о гендере в современном мире служат не только межкультурному пониманию. Феномены «мужественность» и «женственность» не являются неизменной природной данностью. Будучи динамическими, изменчивыми продуктами развития человеческого общества, они поддаются социальному манипулированию и моделированию. Гендерный дискурс формирует суждения об идеалах мужественности и женственности, отношениях между полами, положении женщины, особенностях сексуального поведения, семейных устоях. Переплетаясь с другими видами дискурса (национальным, военным, политическим, межкультурным и др.), он испытывает их влияние и, в свою очередь, определяет их. А значит, – в умелых руках является мощным орудием влияния на общественное мнение и социально-политическую ситуацию в мире.

Приведём один пример. Отношения между Западом и Востоком сексуализированы и гендеризированы: западный человек представлен как мужчина, в то время как для репрезентации восточности используется метафора женственности. Доказано, что такое противопоставление было частью стратегии британского колониализма и преднамеренно использовалось для "натурализации" и легитимации колониализма. Репрезентации индийской культуры, например, как женственной использовались для объяснения и оправдания того, что Индия находится под британским управлением. Метафора брака между британской мужественностью и индийской женственностью служила также "облагораживанию" образа колониального владычества, и истинные интересы британского империализма в речах политиков обретали необходимую респектабельность.

Что же необходимо для достижения реального, а не констатируемого, межкультурного понимания? Во-первых, должна быть принята во внимание вариативность представлений о маскулинности и феминности в различных культурах. Культуры – подобно тому, как они различаются в производстве материальных благ, природных условиях, религиозных и политических традициях, языке – различаются и в гендерных характеристиках, интерпретируя содержание гендерных концептов на свой собственный манер. Другими словами, в зависимости от системы ценностей, господствующей в культуре, оценка мужественности и женственности будет различной – соответственно, и гендерная метафоризация носит различный характер.

Понимание этих различий, толерантное отношение к ним, особое позиционирование себя и своей культуры в процессе межкультурного общения – это то, что в значительной степени определяет коммуникативную успешность современного диалога культур, а значит и успешность социально-политических, экономических, культурных и других отношений между народами и государствами. Таким образом, для установления

в будущем гармоничных отношений с другими странами существенное значение имеет распространение среди всех слоёв общества межкультурной грамотности, которая включает в себя знание, понимание, уважение языка, традиций, обычаев и национальной психологии того или иного этноса или народа.

Вместе с тем, следует заметить, что в современном образовании практически отсутствуют педагогические технологии, применимые для формирования межкультурной грамотности в рамках вузовского образования, а большинство работ скорее носят теоретико-декларативный, нежели предметно-практический характер. Таким образом, проблема эффективной реализации идей межкультурного образования в практической работе в вузе остаётся всё ещё мало изученной.

Очевидно, что поликультурное образование поможет разнообразие общества в полезный фактор его развития, сможет обеспечить более быструю адаптацию человека к меняющимся условиям существования, поможет ему сформировать более многогранную картину мира. С этой точки зрения, обучение навыкам межкультурной коммуникации должно являться важнейшей составляющей общей подготовки молодого человека к жизни в XXI веке.

ЛЕКСИКА С НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫМ КОМПОНЕНТОМ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Н.А. Шатилова
ЧНУ им. Юрия Федьковича, г. Черновцы

Исследование культурной самобытности народа, отражённой в национально-языковой картине мира, изучения явлений языка в соотнесенности с его кумулятивной, культураносной функцией – актуальный вектор развития современного языкознания. Ученые рассматривают язык как своеобразный код, способ отражения ментальности, носитель этнокультурной информации, хранитель национально-культурной специфики определённого народа (В. Гумбольдт, О. Потенция, I. Бодуен де Куртене, Л. Щерба, Е. Сепир, Б. Уорф, Л. Вайсгербер, В. Костомаров, Е. Верещагин, Р. Будагов, С. Влахов, Ф. Буслаев, М. Комлев, В. Маслова, М. Кочерган, В. Русановский, Р. Зоривчак, С. Ермоленко, В. Кононенко, В. Жайворонок, Н. Сологуб, Н. Гуйванюк и др.).

Приоритетным направлением лингвистики является исследование формально-смыслового аспекта лексических единиц в контексте проблем номинации, семантики и в проекции на носителя языка – этнос. Каждый язык обладает определенным количеством единиц с национально-культурным компонентом значения. Их называют безэквивалентными, фоновой лексикой, словами-реалиями, национально-специфическими, лингвокультурологическими, этнокультуроведческими, народоведческими, национально маркированными. Нам импонирует термин *этнографические реалии (этнореалии)*, объединяющий номинации местных предметов и понятий, характерных для традиционного быта и ведения хозяйства представителей определенного этнического сообщества или культурно-этнографического региона. Называя специфически национальные реалии, эти слова не имеют лексических эквивалентов в других языках. Наша статья посвящена описанию гуцульских этнореалий – наименований, являющихся неотъемлемой частью повседневного быта гуцулов как этнографической группы украинцев, живущих в горных районах западных областей Украины. Под национально-культурным компонентом подразумеваем этносемантику, национальную окрашенность слова, репрезентирующую материальную и духовную культуру народа.

Функционирование этнографической лексики в художественных текстах связано с созданием этнокультурного фона повествования, художественно-образной конкретиза-

цией действительности, типизацией характеров. Семантика этнореалий дает возможность очертить наиболее распространенные их тематические группы:

ТГ «номинации одежды и аксессуаров»: *ЛСГ «одежда»:* *гачи* ‘штаны преимущественно из домотканого полотна или сукна’; *горботка* ‘вид женской одежды типа плахты, вытканной из шерстяной пряжи’; *гуцуляк* ‘очень короткий гуцульский полушубок’; *гугля* ‘разновидность гуцульской верхней мужской и женской одежды из белого сукна’; *жупан* ‘старинная верхняя длиннополая одежда из грубого сукна’; *запaska* ‘женская поясная одежда из двух полотнищ (тканый из шерстяной пряжи)’; *камизелька* ‘вид жилета из сукна, шерсти’; *капчури* ‘плетеные из шерсти носки у гуцулов’; *киптар* ‘гуцульская безрукавка на меху с вышивкой’; *крашеницы* ‘гуцульские суконные штаны, окрашенные в красный цвет’; *поколенницы* ‘длинные чулки у гуцулов’; *рикля* ‘вид старинной цветастой юбки для невесты’; *сардак* ‘верхняя короткая рукавная одежда из домотканого сукна, украшенная шерстяными нитями’; *ЛСГ «головные уборы»:* *каптур* ‘старинный женский головной убор с круглым верхом, затянутым цветной тканью’; *кресаня* ‘мужская фетровая шляпа с украшениями’; *кучма* ‘высокая мужская баранья шапка’; *ЛСГ «украшения и аксессуары»:* *гердан* ‘женское украшение из разноцветного бисера’; *кутас* ‘украшение в виде кисти на гуцульской одежде’; *бесаги* ‘две сумки, соединенных одним полотнищем, которые носят переброшенными через плечо’; *тобивка* ‘гуцульская кожаная сумка с орнаментом, которую носят на ремне через плечо’; *тайстра* ‘полотняная или шерстяная гуцульская сумка, которую носят через плечо (преимущественно для пищи)’; *черес* ‘широкий кожаный пояс с кармашками и пряжками’; *ширинка* ‘самодельный вышитый носовой платок’;

ТГ «номинации хозяйственной утвари»: *ЛСГ «кухонные принадлежности»:* *бербеница* ‘деревянный сосуд удлиненной формы для хранения продуктов (преимущественно молока и брынзы)’; *збанок* ‘особенной формы сосуд для свежего молока, для хранения воды в поле’; *мазница* ‘сосуд для сплотки масла из сливок’; *намисник* ‘полка для посуды в гуцульской хате’; *раква* ‘круглый деревянный сосуд с крышкой для масла или брынзы’; *ЛСГ «хозяйственные объекты и их элементы»:* *гражда* ‘комплекс жилых домов и хозяйственных помещений у гуцулов’; *спижарня* ‘помещение для хранения зерна’; *колешня* ‘помещение для скота’; *колыба* ‘жилье пастухов и лесорубов’; *ружарня* ‘застекленное помещение для выращивания ранней рассады, ранних овощей и плодов’; *ЛСГ «орудия труда»:* *барда* ‘широкий топор с коротким топорischem’; *вужевка* ‘вид веревки из лозы’; *дараба* ‘плот, сбитый из кругляков, который сплавляют по реке’; *курмэй* ‘крепкая суконная бечевка’; *риза* ‘специальное приспособление в виде деревянного желоба, которым гуцульские лесорубы спускают с горы вниз срубленные деревья’;

ТГ «номинации еды»: *ЛСГ «блюда»:* *бануш* ‘кукурузный кулеш на овечьем сале’; *бриндза* ‘приготовленный для хранения посоленный сыр из овечьего молока’; *вурда* ‘вареный невыдержанный сыр’; *гусянка* ‘специально заквашенное густое кипяченое молоко’; *кныш* ‘корж, начиненный брынзой, сыром’; *кулеша* ‘блюдо из вареной кукурузной муки’; *юшка* ‘суп на мясном или грибном бульоне’; *ЛСГ «напитки»:* *сивуха* ‘недостаточно очищенная хлебная водка’, *запеканка* ‘водка, запроваленная пряностями и выдержанная определенное время в горячей печи’;

ТГ «номинации музыкального искусства»: *ЛСГ «музыкальные инструменты»:* *трембита* ‘гуцульский народный духовой музыкальный инструмент – деревянная труба, сделанная из елового дерева, обвитая березовой корой’; *флюяра* ‘басовая свирель почти метровой длины, распространенная на Гуцульщине’; *теленка* ‘ивовая свирель без боковых отверстий, дно которой прикрывают пальцы во время игры’; *цимбалы* ‘старинный музыкальный инструмент, состоящий из деревянного корпуса трапецеидальной формы и металлических струн, на которых играют, ударяя молоточками или палочка-

ми»; *ЛСГ «народные танцы»*: *аркан* 'гуцульский мужской танец'; *гуцулка* 'гуцульская мелодия к танцу; танец, выполняющейся под такую мелодию'; *дрибушка* 'название танца, который выполняется мелкими шагами из притопами'; *коломыйка* 'украинский гуцульский массовый танец, основной фигурой которого является замкнутый круг';

ТГ «номинации оружия»: *брич* 'нож (преимущественно большой)'; *чепылык* 'малый складной нож'; *цизорик* 'складной ножик'; *гвер* 'винтовка'; *крис* 'ружье'; *янчарка* 'вид старинного огнестрельного оружия';

ТГ «номинации обрядов и их элементов»: *заводины* 'вечер, накануне свадьбы'; *магарыч* 'угощения по поводу успешного завершения какого-то дела'; *клака* 'гуртовая помощь, толока'; *крыжмо* 'полотно, которое дарят новорожденному крестные родители'; *обзорини* 'осмотр хозяйства молодых перед свадьбой'; *принес* 'подарок на новоселье, свадьбу и т. п.'.

Исследуемые тематические группы этнореалий формируют реестр специфических слов, ассоциирующихся с определенной территорией, Гуцульщиной и ее жителями. Считаем, эта лексика в наиболее концентрированном виде отражает своеобразие национальной жизни гуцулов как неотъемлемой части украинского этноса. В художественном тексте такие слова выступают важной составляющей образности, смысловой доминантой, которая содержит эмоционально-экспрессивный подтекст, связанный с национально-культурным компонентом значения и выражает национальную картину мира. Заметим, не имея точных соответствий (эквивалентов) в других языках, такие лексические единицы принадлежат к культурным уникалиям украинского языка, и, соответственно, и требуют специального толкования при переводе.

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МАЛИ

У. Кулибали
ОГУ, г. Орел
Научный руководитель
д.п.н., доц. М.И. Алдошина

Образование для всех является целью, поставленной ЮНЕСКО, чтобы обеспечить всем детям начальное образование и сократить неграмотность среди взрослых к 2015 году. Социолингвисты считают, что такая глобальная цель не может быть достигнута, если мы ограничиваемся обучением грамоте небольшого количества обучаемых языкам, за исключением тех, для которых эти языки являются непреодолимым барьером. Поскольку язык является выразителем социокультурных ценностей народа, говорящего на нем. Именно в данной связи французский язык в Мали ориентирован на ценности и способы мышления, чуждые учащимся.

1. Основы реализации билингвального образования

Малейское правительство и его партнеры мобилизуют каждый год возможные ресурсы для улучшения качества системы образования. Несмотря на эти совместные усилия, у учащихся по-прежнему остаются трудности в обучении.

Многочисленные реформы, проведенные в Мали в системе образования в последние двадцать лет, привели к следующим последствиям, выразившимся в:

- а) Низком уровне образования обучающихся;
- б) Низком уровне перехода в последующие классы, высоком уровне повторения классов, оставления на второй год и исключения на разных уровнях цикла,
- в) неадекватности некоторых методов и приемов обучения;
- г) некогерентности и неустойчивости системы в целом;
- д) Высоких затратах в бюджете;

е) Недостаточном качестве подготовки учителей начального звена, основанной, главным образом, на преподавании иностранного языка – французского.

Для преодоления этих трудностей, Министерство образования страны порекомендовало экспериментальное внедрение эффективной стратегии, позволяющей перейти от унаследованной от старой системы колонизации к новой системе, включающей ценности и национальные языки, что вполне соответствует новым политико-административным ориентациям (демократия, децентрализация) в стране.

Таким образом, в систему было внедрено билингвальное образование, которое определяется, как использование более чем одного языка в образовании ребенка в качестве средства обучения и, как учебная дисциплина: родной и иностранный языки. Целью подобного образования является знакомление ребенка в первый год обучения с письменностью на родном языке. Официальный язык (французский) вводится постепенно в качестве учебной дисциплины, чтобы в дальнейшем стать языком обучения. Кроме того, многоязычие является характеристикой африканского континента, в целом, и Мали, в частности, и оно должно отражаться в школе. Эта стратегия для более эффективного образования должна основываться на более подходящем для Мали языке обучения, т.е. на родном языке учащегося, использовании более адекватных методов обучения, учете социально-экономических и культурных ценностей данной среды. При подобной организации обучения подтверждает гипотезу о том, что приобретение и закрепление академических навыков учащихся по национальным языкам (родным языкам) облегчают дальнейшие задачи освоения второго языка (иностранного) в условиях двуязычия. Итак, в качестве основного условия эффективности данного обучения был использован так называемый *«конвергентный подход»*, который является активным методом изучения языков и, по мнению его основателей, считается оригинальным синтезом современных направлений в психолингвистике, психологии, антропологии и нейропедагогике.

Суть конвергентного подхода заключается в передаче во французском языке умений и навыков, приобретенных учащимся в процессе обучения на родном языке. Такой механизм легко осуществим, и изучение иностранного языка упрощается, так как используется один и тот же метод для обучения, как национальному языку, так и иностранному языку.

Введение второго языка (иностранного) происходит только, когда коммуникативные умения, а особенно графические умения, уже освоены на родном языке. Родной язык ребенка является, на наш взгляд, единственным языком, способным развивать у него установку, отношение и способности, благоприятные для всякого учения. Он позволяет учащимся лучше воспринять окружающий мир, а также освобождает их от рутинности, развивает их воображение и креативность. Овладение родным языком является общепринятым главнейшим фактором развития интеллекта и личности ребенка.

2. Социолингвистический контекст

Мали имеет яркое языковое разнообразие, включающее около тридцати языков, но только на десяти из них говорят более ста тысяч человек и тринадцать были признаны Указом № 159 RM PG19-го июля 1989 года национальными языками, например Бамакан, Батю, фульфульде, Бозо, Догосо, Хасанья, Мамара, Маникакан, Сонинке, Сонгай, Сенуфо, Тамашек, Кассонке. Каждый из них имеет свой алфавит с 1967 года.

Французский язык, являющийся официальным языком Мали, используется в административных областях. На нем говорят интеллектуальная и экономическая элиты. Он является также более использованным языком в системе образования, даже если в некоторых частях страны обучение идет на национальных языках.

3. Положение билингвального образования в стране.

Мали был первой страной во франкофонии по использованию национальных языков в школе с 80-х годов на экспериментальном уровне. Это решение было отвергнуто в ряде стран субрегиона .

Билингвальное образование в Мали проходило по трем этапам, называемым «поколениями»:

а) В первом поколении наблюдалось использование национального языка, т.н. языка- посредника. Это продолжалось до 1986 г. и затронуло 108 школ на четырех национальных языках (Бамананкан, Фулфулде, Сонгай и Тамашек).

б) Второе поколение стало ответом на возникшие трудности в ходе экспериментирования конвергентного подхода (ПК) с1987 по1993г. Внутренние и внешние оценки подтвердили актуальность конвергентного подхода, что привело Министерство образования к его постепенному расширению с октября 1994 года. Итак, с1994 по 2005 год , ПК был использован в 2050 государственных и общинных школах страны. Это коснулось одиннадцати национальных языков из тринадцати признанных, которые были введены в формальную систему следующим образом:

В 1994 г. (Бамананкан, Фулфулде, сонгай); в1995 г. (Тамашек, Догон, Сонинке); в1998 г. (Бобо, Сенуфо); в 2000 г.(Бозо, Миньянка) и в 2001году (Кассонке).

в) Наконец, третье поколение, экспериментально началось в 2002 году в 80 школах на основе конвергентного подхода на первых четырех языках

Преподавание на двух языках выглядит следующим образом:

- 1-й класс: 100% национальный язык
- 2-й класс: 75% национальный язык и 25% французский язык
- 3-й /4-й классы: 50% национальный язык и 50% французский язык
- 5-й /6-й классы: 25% национальный язык и 75% французский язык.
- с 7-ого класса: 100% французский язык

После 6 лет экспериментирования с 1997 по 2002 год, результаты двух оценок показали 95% успеха на родном языке и 50% успеха на французском языке.

4. Преимущества билингвального образования:

Билингвальное образование, во-первых, способствует поиску решений проблем начального образования в многоязычной среде; - во-вторых, значительно повышает внутреннюю эффективность образовательных учреждений путем снижения или даже ликвидации повторения и исключения, а также значительно улучшает внешнюю эффективность системы путем внедрения образовательных учреждений в контекст местного развития для того, чтобы выпускники этих школ были полезными для себя и своих общин, вместо того, чтобы мигрировать или ориентироваться на лень и преступную деятельность, - в-третьих, сокращает на определенный срок издержки на начальное образование путем значительного сокращения времени школьного обучения.

Использование национальных языков не может быть успешным без переподготовки его участников (руководящий состав, методисты на всех уровнях и учителя) активным методам, а также транскрипции и письменному изложению национального (родного) языка.

Билингвальная компетентность сегодня не является исключительным компонентом педагогической культуры учителей. Она является

необходимой, выступает критерием набора работников в западных неправительственных организациях (НПО), требующих владения не менее, чем одного из национальных языков, широко распространенных в тех местностях. Эти НПО действуют в пяти основных областях (здравоохранение, образование, гидравлика, повышение жизненного уровня сельского населения, окружающая среда), с целью укрепить потенциал сельских организаций, расширения их сферы деятельности и их автономизации.

5. Социокультурные преимущества билингвального образования

Данное образование должно быть:

- Идеологически прогрессивным, с помощью специалистов по билингвальному образованию, способных повышать качество системы образования.

- Целостным, т.е. готовит учителя быть востребованным и оперативно реагировать на изменения в билингвальной/ плюралингвальной среде.

- Систематичным с включением в педагогический процесс аспектов начального и непрерывного образования, с одной стороны, и оценивания результатов (формирующее и итоговое тестирование) на всех уровнях системы образования, с другой.

- Существенным и реальным, с учетом местных реалий и рационального распределения времени теории и практики (теории обучения первому и второму языкам). Это позволяет определить образовательные потребности обучающегося, и тем самым, найти решение проблемы дефицита квалифицированных учителей.

- Активным и деловым, и направленным на обучение билингвального обучающегося в многоязычной среде, способствующего новой форме сотрудничества между учителями внутри и за пределами учебных заведений, с одной стороны, и школами и партнерами образования, с другой.

Для распространения данной системы преподавания национальных языков предусмотрено создание кафедры национальных языков для подготовки учителей по всем профилям обучения в средних школах.

Воспитатели дошкольного учреждения обучаются в основном национальному языку в целях обеспечения «образовательного пробуждения» детей на родном языке. Вместо того, чтобы мучить детей с младенчества языком, которого они не имеют возможности ежедневно использовать, они учат их на родных языках разговаривать, знакомят с основами письменности. Это позволяет ребенку лучше внедриться в местную культуру и подготовить его к поступлению в школу.

Преподаватели средних школ готовятся как специалисты по национальным языкам, которые они будут преподавать как учебную дисциплину.

6. Подготовка учителей

а) Начальная подготовка направлена на то, чтобы первоначально подготовить, оснастить профессиональными навыками и усилить их потенциал с целью начать свою работу в билингвальной / плюралингвальной среде. Данная подготовка сосредоточена на двух направлениях: теоретическом и практическом.

- Теоретическая подготовка включает все знания, необходимые билингвальному учителю для того, чтобы хорошо преподавать родной и иностранный языки. Это начинается от структурных, функциональных, понятийных, фонологических, морфологических, синтаксических и прочих основ языка. Кроме того, преподаются общие основы образования, в целом, и билингвального / плюралингвального, в частности, культуры и развития, социокультурной обусловленности образования, социолингвистики, а также методики и технологии преподавания и обучения (разработку учебных программ, оборудования и способов контроля, методов обучения). Она является методологически обоснованной и построена на осуществлении педагогических принципов для достижения практических задач (подготовка урока, его организация и оценивание).

- Практическая подготовка дает будущему учителю возможность обдумать и осмыслить то, что ему предлагает методист или то, что он прочитал в книгах, и применить их в педагогической деятельности через проведение уроков. Сущность практической подготовки сводится к следующему:

- умение определять и оценивать прогресс и трудности учащихся, а также управлять учебным процессом в классе, чтобы максимизировать уровень и темп образования.

- хорошее знание обоих языков и методов их преподавания,

- творческое овладение программами и используемыми материалами.

б) Непрерывная подготовка преподавателей в рамках билингвальной системы проходит исключительно в непрерывном образовании в виде семинаров-практикумов с переменной длительностью. На этих занятиях, в основном, рассматриваются методические и лингвистические аспекты обучения. Они проводятся в региональных образовательных центрах, в зависимости от языка, на котором говорит местное население.

7. Проблемы и трудности билингвального образования

Действительно, проведение любой языковой реформы предполагает, прежде всего, наличие достоверных научных данных, позволяющих разработку необходимой учебно-педагогической документации для ее реализации. Этот аспект не был достаточно учтен при экспериментировании изучения национальных языков. Именно поэтому использование национальных языков в начальном образовании, на деле, очень страдало от отсутствия исследований по местным языкам, особенно в области терминологии.

Другая трудность заключалась в недостаточной осведомленности социально-профессиональных групп об использовании национальных языков, выборе языка обучения, наличии подготовленных специалистов.

Эксперимент показал, что выбор труден, особенно в многоязычных районах, потому что каждая этническая группа дорожит своей культурной самобытностью, хотя ее язык может быть не самым распространенным. Что касается человеческих ресурсов, главной проблемой остается нехватка преподавателей для всего учебного цикла и вывод о бесполезности и прекращении билингвального обучения после двух или трех лет обучения.

В заключении следует подчеркнуть, что государство и народ Мали озабочены качеством своей системы образования, ищут пути и средства для их улучшения. Правительство осознало, что для обеспечения качественного и прочного образования для всех, образование должно начинаться на языке, понятном для детей. Именно в процессе экспериментального билингвального обучения были использованы национальные языки. Их использование в обучении привело к значительному сокращению оставления и исключения из школы учащихся на разных уровнях учебного цикла, облегчению освоения таких базовых дисциплин, как чтение, письмо и арифметика, сокращению государственных расходов. Это привело к укреплению связи между школой и окружающей средой учащегося. Итак, несмотря на то, что система образования в Мали в основном основана на французском языке, в настоящее время билингвальные школы начинают все больше и больше распространяться по всей его территории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Юнеско. Стратегия по подготовке учителей к дополнительному двуязычному обучению для стран Сахеля : электронный ресурс
[<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001496/149633f.pdf>].
2. Лавуа К. Билингвальное образование в Африке : электронный ресурс
[mje.mcgill.ca/article/viewFile/1043/2084]
3. Уаге С. Конвергентный подход в Мали : [www.primature.gov.ml/index.php?...pedagogie..]

ПУТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

*О.В. Слугина
МГУ им. Н.П. Огарева, г. Саранск*

В исследованиях языковой картины мира наметилось несколько направлений. Одни из них имеют давнюю историю, другие сложились относительно недавно и успешно развиваются.

Первое направление имеет отношение к исследованию дихотомии «картина мира» – «языковая картина мира». Исследования взаимодействия этих понятий ведутся давно и существуют различные точки зрения по поводу близости понятий «сознание» и «картина мира», а также не тождественности понятий «картина мира» и «языковая картина мира».

Не вдаваясь в детальный анализ существующих точек зрения, отметим некоторые из них:

- язык не отражает мир, а отображает его, эксплицирует и объективирует концептуальную картину мира человека;
- картина мира, отображенная в сознании человека, есть вторичное существование объективного мира, а языковая картина мира есть своеобразная материальная форма, в которой языковая картина мира закрепляется и реализуется;
- языковая картина мира определяется как совокупность знаний о мире, запечатленных в лексике, фразеологии, грамматике.

Исследователи, составляющие две картины мира, постоянно подчеркивают не тождественность понятий «картина мира» и «языковая картина мира», а нередко представляют эту дихотомию в виде «картина мира» vs. «языковая картина мира».

Основным тезисом данного направления является тезис: язык не выступает в качестве самостоятельной креативной силы и не создает собственной картины мира. Он лишь отображает объективную реальность, фиксирует концептуальный мир человека, первоначальным источником которого является реальный мир.

В рамках этого направления существует ряд интересных работ, исследующих когнитивный и психолингвистический аспекты отражения в языке «картины мира». Особый интерес представляют исследования отдельных этапов когнитивного картирования событийного мира в языке ребенка, которые позволяют прийти к выводу о первичности именных субстанций в отражении мира и вторичности имен предикатов. На этапе вычленения событий (понимания функциональных отношений между субстанциями) ребенок пользуется именами субстанций, строит слова – предложения, типа «книга – стол» = книга, которая лежит на столе.

Второе направление в исследовании языковой картины мира базируется на убеждении, что языковая картина мира не является пассивным отображением реального мира. Язык и действительность связаны не напрямую, а опосредованно – через мышление. Оказывая влияние на мышление, язык влияет и на организацию мира. Это, например, восходит к идеям Ф. Боаса и гипотезе лингвистической относительности Сепира-Уорфа. Существует и другая точка зрения, согласно которой человек видит мир сквозь призму языковой картины мира, которая определяет тип его отношения к миру, а также задает нормы поведения.

В имеющихся рассуждениях о ментальном своеобразии языков проскальзывает мысль о том, что языки с аналитическим строем жестко фиксируют предметные различия, и что носители таких языков участвуют в реальном членении бытия, в то время как флективные языки архитектурны, обладают синергитическим, самопорождающим ресурсом, и именно в них сосредоточена творческая мощь языка, который выступает как субстанционная сила, управляющая личностью изнутри и направляющая ее ко всемирному разуму.

Обретающие все большую популярность этнолингвистические исследования вносят значительный вклад в исследование специфики языковой картины мира у различных этносов. Выводы о специфичности концептуализации мира делаются на основе анализа концептов, имеющих непосредственное отношение к культуре этноса, его отношению к себе подобным, к природе и др. Речь идет о таких концептах, как «любовь», «дружба», «дом», «мир», «покой». «цивилизация». Проведенные психолингвистические

эксперименты по выявлению ассоциативных полей концептов такого рода дают интересный материал для сопоставления способов отражения менталитета, культуры носителей разных языков в этих концептах.

Языковая картина мира тесно связана с концептуальной системой, т.к. каждый язык отражает определенный способ восприятия и концептуализации мира. Свойственный данному языку способ концептуализации действительности отчасти универсален, отчасти национально специфичен. Методически ориентированный сопоставительный анализ соотносимых концептов разных лингвокультур мог бы стать основой программного вузовского курса «Практикум по культуре речевого общения». В котором изучалась бы национально-культурная специфика концептов *друг, friend, дом, house, home*, национально-культурная специфика гендерных отношений в России и странах изучаемого языка, специфика восприятия времени и пространства и другие аспекты.

Исследование ассоциативных полей вышеназванных концептов обычно дополняется исследованием пословично-поговорочного фонда, в который входят данные концепт. Так, проведенное на базе английского и русского языков исследование концепта «любовь», отражающее сферу личностных отношений, показало, что британский этнос приписывает любви ярко выраженную положительную оценку (прекрасное, глубокое чувство). Следующим параметром в ассоциативном поле является осознание трудностей, которые приходится преодолевать влюбленным. В пословицах также отражено отношение англичан к любви как к чувству, ослепляющему человека. Если в английских пословицах разлука близка к любви, то в русском разлука является частью концепта. Кроме того, в русских пословицах акцентируется скоротечность и обманчивость любви и выражена идея смирения и пассивности. Личностные отношения – это явление, протяженное во времени. Именно общество поставляет понятия «дружба», «любовь», на первый взгляд, самые личные. Они представляют собой универсальную человеческую потребность и могут рассматриваться как культурные универсалии. Однако любая культурная универсалия, наряду с общими чертами, включает и индивидуальное разнообразие культурных концептов.

Теория «языковой картины мира» может иметь прикладное значение. Изучение языковой картины мира позволяет правильно интерпретировать речь, понимать ее, что является необходимым условием для автоматизации понимания компьютером естественного языка. Проблемой изучения языковой картины мира занимаются многие науки: лингвистика, культурология, педагогика, социология, психология и информатика. Создание систем автоматической обработки естественных языков – трудный процесс, в котором должны найти отражение вышеуказанные направления в изучении языковой картины мира. Обучение машин естественному языку позволит автоматизировать задачи перевода, анализа различных документов, речи говорящего, коррекции общения во время переговоров, судебных разбирательств и др.

Еще одним перспективным направлением в исследовании языковых картин мира у различных этносов является, на наш взгляд, изучение вторичных номинаций, основанных на метафорическом переносе. В номинациях такого типа превалирует субъективное начало в восприятии действительности, поскольку в них содержится квалификативно-оценочный компонент, который участвует в создании художественной картины мира. Ассоциативные связи, на которых строится метафора, в значительной степени отражают практический опыт и культурно-исторические знания этноса. Процессы формирования и использования метафор отражают не только способ видения окружающего мира отдельным индивидуумом, но и особенности национальных культур и менталитетов.

Вторичные наименования, основанные на метафорическом переносе, придают специфичность не только художественной, но и научной картине мира. Исследования научной картины мира у различных этносов приобретают особый интерес, если в них

рассматривается динамика изменения этой картины мира. В качестве примера можно привести медицинскую терминологию. Наука медицины отличается большей стабильностью и преемственностью, чем другие терминосистемы, поэтому в языке медицины бережно сохраняются термины и терминологические элементы, появившиеся в давние времена. Они идут параллельно с новыми переименованиями, появившимися гораздо позднее в свете вновь добытых знаний. Так, на начальном эмпирическом уровне своего развития медицина была прямой наследницей классической античной культуры, и ее семантико-образовательная база была основана на латинском и греческом языках. Проникшие в этот период метафоры содержат в себе образы античной мифологии (атлас, Ахиллесово сухожилие, нимфомания и т.д.) В средние века появляются названия многих болезней, содержащие ссылки на святых, известных и уважаемых в то время тем или иным этносом: St. Agatha's disease (заболевание молочной железы) St. Amman's disease (подагра) St. Avertin's disease (эпилепсия) и др., всего 22 упоминания в англо-русском медицинском словаре (издательство Linqua, 1992). На современном этапе продолжается интенсивное переименование и включение в новую научную парадигму вторичных номинаций.

Изучение структурно-грамматического строя также может быть ориентировано на выявление специфики языковых картин мира. При этом акцент делается на возможности выразить присутствующие в сознании значения грамматическими формами и категориями. Так, например, в русском языке отсутствует грамматическая категория определенности/неопределенности, а в английском и шведском существительные не имеют категории рода. В одних языках эти значения выражаются грамматически, а в других – лексическими формами и единицами. С другой стороны, языковая картина мира способна оказывать влияние на способ членения действительности. Так, можно предположить, что трудности освоения видовременных форм некоторых иностранных языков обусловлены не только и не столько самими формами времени и вида, сколько «способом» членения временной оси. Для изучающего язык этот способ членения иной, чем в его родном языке и этот барьер трудно преодолеть. Перечисленные направления и аспекты не исчерпывают всего многообразия в исследовании языковых картин мира. Высказываемая идея языкового образования как гипертекста культуры базируется на основе обучения языкам, развиваемых в этноориентированных методиках.

КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ НАРОДА

*С.Н. Федорова
МарГУ, г. Йошкар-Ола*

*Сердцеведением и мудрым знанием жизни
отзовётся слово британца; лёгким щёголем
блеснёт и разлетится недолговечное слово
француза; затейливо придумает своё, не всякому
доступное умно-худощавое слово, немец;
но нет слова, которое было бы так замашисто,
бойко, так вырывалось бы из-под самого сердца,
так бы кипело и живо трепетало,
как метко сказанное русское слово
(Н.В. Гоголь)*

Процесс формирования разнообразных идентичностей человека, в том числе и культурно-языковой идентичности, в последние десятилетия вызывает неуклонный ин-

интерес у исследователей и практиков. Само понятие «культурно-языковая идентичность» можно рассмотреть через призму:

- культурной идентичности, понимаемой как принадлежность индивида к какой-либо культуре или культурной группе, формирующая ценностное отношение человека к самому себе, другим людям, обществу и миру в целом;

- лингвокультурной идентичности, которая устанавливается на основании распознавания и использования субъектом познания коммуникативных моделей дискурсивных событий, признанных в культуре и усвоенных субъектом в процессе социализации». [2; С. 63];

- языковой идентичности, которая рассматривается как совокупность языковых характеристик индивида, состоящая из языка, употребления языков, отношения к языкам (Губогло М.Н).

Языковая идентичность позволяет противостоять интервенции враждебных, деструктивных смыслов в информационное пространство, и позволяет эффективно создавать собственные смыслы, насыщая и защищая собственное информационное пространство и позволяя успешно играть не только на «своем», но и на «чужом» поле.⁴

С чем связан такой интерес исследователей к рассматриваемой категории? С тем, что культурно-языковая идентичность, как совокупность культурных и языковых установок индивида - представителя определенной культуры, во многом определяет перспективы ее существования и развития. Ни у кого не вызывает сомнений роль языка как национальнообразующего элемента, выступающего в качестве культурно-обусловленного средства коммуникации представителей определенного этнического коллектива. Усвоение языка способствует успешной этносоциализации индивида, в процессе которой он овладевает этническими нормами и установками, опытом взаимодействия с окружающим миром.

К.Д.Ушинский писал: «Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое историческое живое целое. Он не только выражает собой жизненность народа, но есть именно сама эта жизнь. Когда исчезает народный язык – народа нет более!.. Отнимите у народа все – и он все может воротить, но отнимите язык, и он никогда более не создаст его: новую родину может создать народ. Но язык - никогда: вымер язык в устах народа – вымер и народ». Язык - это величайшее, почти мистическое явление человеческого существования. Как предпосылка идентификации личности и самопознания «родной язык появляется уже в утробе матери – под влиянием ее (а потом баюканья, колыбельных напевов) в виде определенного ритма, речевых интонаций. Оказывается, родной язык несет на себе и в себе генетическую программу тысячелетия. При игнорировании материнского языка разрушается эта программа, что приводит к параличу интеллекта, могущему сказаться в последующем на формировании комплекса и человеческой, и этнической неполноценности» [Волков, Г.Н.].

Вот почему так важна борьба за этнический язык – это своеобразная форма борьбы за национальную независимость. Исчезновение с лица Земли народов и государств всегда начинается с утраты языка, с отказа от языковой самостоятельности, с капитуляции перед лингвистической экспансией. Разрушение языка - наиболее явно выраженный процесс этнокультурной экспансии других народов.⁵

К сожалению, состояние языков многих народов не может не вызывать тревогу их представителей. Изменилось отношение общества к языку, не осуждающего строго за небрежное отношение к языковым нормам, использование жаргонизмов в речи, употребление бранных слов. «Несмотря на то, что специалисты-языковеды, филологи, деятели культуры давно проявляют озабоченность современным состоянием речевой культуры, сами носители языка не видят непосредственной связи между стабильностью

функционирования языковой системы и собственным коммуникативным поведением, хотя очевидно, что подобное отношение грозит размыванием языковой идентичности.⁶ Более того, как это ни парадоксально, но наибольшим уважением в обществе пользуются люди, с явно агрессивной манерой речевого поведения. «Правильные», культурные, воспитанные дети оказываются в экстремальных ситуациях, и, стараясь «влииться» в коллектив, где бы их принимали за «своего», начинают демонстративно использовать грубые слова («отстань», «отвали»). Удивительно, но эту тенденцию подхватывают даже за рубежом, в работе с теми детьми, которые изучают русский язык. «Посильную помощь в этом оказывают печатные издания, публикующие письма читателей из России – особенно молодых – без исправлений, сознательно оставляя «незнакомые слова». «Если язык – это средство межкультурного общения, тогда и не будем его «стерилизовать», а будем стараться уловить те изменения, которые происходят в русском языке так же стремительно, как меняется и образ самой России» [Цит. по: 4].

Исследователями подчеркивается, что за рубежом особенно ощущается специфика языкового поведения русских, которая напоминает своеобразную игру, когда говорится одно, имеется в виду другое, а понимается – третье. «Восточный ритуал с соблюдением всех правил этикета: «Вам это подарить?» – «Нет, что вы!», «Но, может?..» – «Да нет-нет!», «Ну, пожалуйста, возьмите!» – «Хорошо, спасибо. Я давно мечтала об этом». Ужасно трудно переучиваться, говоря «да» или «нет». «Западные люди – швейцарцы, немцы – восточным традициям не обучены и подобную «игру» воспринимают как фальшь: они искренне полагают, что взрослый человек сознательно отдает отчет в своих желаниях, решениях и поступках. Швейцарцу, уважающему вас как личность, и в голову не придет навязчиво подкладывать вам кусок на тарелку или заставлять выпить...» [3; С.96].

Если говорить о марийском народе, то следует отметить, что для многих представителей этого этнического коллектива свойственно употребление двух языков – марийского и русского. Причем марийский язык большее употребление находит в сельском языковом сообществе, а русский – в городском. Практически все население использует именно русский язык, который является основным языком коммуникации. «В настоящее время очень редко можно встретить употребление «чистого» марийского языка. Характерной чертой речевого поведения мари является привычная (ожидаемая) смешанная марийско-русская или русско-марийская речь. Маркированной в данной ситуации, наоборот, оказывается речь на чисто марийском языке, например, телевизионное интервью, когда говорящий тщательно выбирает только единицы родного языка, стараясь не переключать и смешивать коды. В большинстве случаев такая речь наполнена паузами, во время которых идет интенсивный выбор между синонимичными альтернативами двух разных языковых систем, что требует определенных усилий». [1; С.56].

А ведь язык – это орудие культуры, формирующее человека, определяющее его поведение и национальный характер. Может быть именно этим обстоятельством и объясняется присутствующий среди представителей марийского этноса, язык и культура которых не являются доминирующими в бикультурной среде, феномен «ускользающей» этничности, когда предпочтение отдается доминирующей группе («не хочу быть марийцем, я – русский») или даже формируется негативная этническая идентичность, которая сопровождается ощущением неполноценности своего этноса.

И некоторых молодых людей приходится убеждать в том, что тот или иной этнический коллектив и его культура ни в чем не уступают другому, а изучение родного языка только оптимизирует процесс развития личности. Мы прекрасно знаем о том, к чему приводит отрыв детей от национальной культуры. Современные научные достижения и эмпирические данные практики последних десятилетий позволяют утверждать, что переход к обучению детей с первого класса на неродном языке, объявленном «вто-

рым родным», стал причиной не только потери родного языка, но и отставания в интеллектуальном росте и развитии способностей учащихся. Предполагаемое и желаемое свободное владение обоими языками на деле оборачивалось полуграмотностью учащихся как в родном, так и в русском языках, что создавало непреодолимые трудности для них в овладении знаниями и сводило на нет шансы для продолжения образования [Хасанова Г.Ф.]. Да, знание нескольких языков, как показывают психолингвистические исследования, развивает интеллект и мышление ребенка, способствует росту школьной успеваемости. Но процесс обучения этим языкам должен быть методически грамотно выстроенным, только тогда он приводит к успешному результату.

По утверждениям некоторых исследователей, именно язык определяет национальный характер. Ну, действительно, французский – язык любви, язык романтики, язык нежности и обаяния. И сами французы такие – любвеобильные, романтические, обаятельные. Испанский - язык страсти – никто не будет оспаривать тот факт, что испанцы являются одними из самых страстных натур в мире, Японский - язык чести, доблести, кто сомневается именно в наличии таких черт у японцев? А черты характера немецкого народа? Разве они не получили полного отражения в немецком языке: длина, способ образования немецких слов, когда одно слово образуется из другого путем механического присоединения, малое число гласных отражает такие черты немецкого характера как стремление к упорядоченности, педантичность, системность, конформизм»[Кочетков В.В.].

Более того, высказываются даже предположения о том, что именно язык определяет внешнюю политику государства: «английский язык, будучи аналитическим языком, определяет обращение США после во многом самопровозглашенной победы в «холодной войне» к геополитической концепции внешней политики, а не в геокультурной. Русский язык, являясь флективным языком, детерминирует совершенно другой, консенсусный и диалогический подход».[4; С. 127].

Все это еще раз подчеркивает огромную значимость языка того или иного народа, который определяет культурную идентичность его индивидов, а в конечном счете – его будущее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаврилова В.Г. Этноидентифицирующая функция переключения и смешения кодов // Филологические науки. Вопросы теории и практики, № 6 (24) 2013, Ч.2. – С.53-56. С.56.
2. Герман Н.Ф. Лингвокультурная идентичность субъекта коммуникации // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 11 (149). Философия. Социология. Культурология. Вып.11. С. 63–66.
3. Козлова Т.В. Атрибуты культурно-языковой идентичности соотечественников (по материалам русскоязычных зарубежных СМИ) // Вестник ЦМО МГУ, 2009, № 2. Лингвокультурология. – С.92-102.
4. Майборода Э.Т., Цапко М.И. Языковая идентичность как условие обеспечения информационной безопасности в сфере межнациональных отношений // Актуальные проблемы социогуманитарного знания: Сборник научных трудов. Выпуск XVII. – М.: «Век книги-3», 2008. – С. 127-130.
5. Озаева, О. В. Этнонациональное измерение языковой правовой политики: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата юридических наук. -Ростов-на-Дону, 2008. -28 с.
6. Гронская Н.Э. Языковая политика через призму миграции: языковой либерализм как угроза языковой идентичности // <http://www.hse.ru/pubs/lib/data/access/ticket/1392881047d2e56a2200b19a1d2de4906d71fd5e40/text.pdf>.

К ВОПРОСУ О ЯЗЫКЕ КАК ОБ ОДНОМ ИЗ ОСНОВНЫХ ХРАНИТЕЛЕЙ САМОБЫТНОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Л. В. Борисова
ЧГУ им. И.Н. Ульянова, г. Чебоксары

В настоящей работе предпринята попытка лингвокультурологического исследования концепта «еда / пища» в чувашской языковой картине мира.

Одним из основных компонентов питания чувашей, как и многих других народов, были *зйкър* «хлеб» и другие мучные изделия – *хйнарту* «каравай», *кулач* «калач», *икерчĕ* «общее название жареных и печеных мучных изделий плоской формы: блины, оладьи, лепешки, ватрушки (*затма икерчи* «блины; оладьи», *кйвас икерчи* «лепешка из кислого теста», *тйпйрчй икерчи* «ватрушка с творогом»)), *пашалу* «лепешка из пресного теста», *капйртма* «лепешка из кислого теста», *сйхй* «тонкая лепешка из кислого полбенного теста», *хутламу / хутлами* «лепешка, покрытая конопляными семенами», *ййва* «1) колобок из испеченного пресного теста; 2) круглые кусочки пресного теста, поджаренные на сковороде», *пйремеч* «ватрушка», *пĕлĕм* «блины», *кукйль* «пирог», *хуплу* «закрытый круглый пирог с многослойной начинкой из мяса, крупы, картофеля, лука», *хуран кукли* «вареники», *сймах* «клецки», *салма* «домашняя лапша», *юсман* «изготавливавшаяся специально для молений с жертвоприношением лепешка из пресного теста, в которое добавлялась кровь жертвенных домашних животных». В чувашской кухне, как и в рационе питания других народов Поволжья, в течение долгого времени главным образом использовалась ржаная мука. Первое по значимости место занимал ржаной хлеб (*сйкйр*), являвшийся основой питания. Большое количество пословиц и поговорок с лексемой «сйкйр» говорит об огромной значимости этого продукта в питании чувашей и в их картине мира. Сравните: *сйкйртан асли нимĕн те сук* «На Земле нет ничего значимее (важнее) хлеба»; *сйкйр сук пулсан, ылтйн та кирлĕ мар* «Если нет хлеба, то и золото ни к чему». Выражая человеку осуждение и презрение, чувашаи говорят: «*Эсĕ сйкйрйн пĕр тĕпренчĕкне тймастйн* (Ты не стоишь и крошки хлеба)».

Выпечка из пшеничной муки, распространившаяся с 19 века, была относительно редкой и входила, как правило, в число праздничных блюд. Она была доступна в основном зажиточным слоям населения. Широко употребительна в чувашском фольклоре лексема *кулач* «калач», которая встречается как самостоятельно, символизируя достаток, материальные блага, так и в составе оппозиции *сйкйр* «хлеб» – *кулач* «калач». Сравните: *сйн кулачне сййиччен хйвйн сйкйрна кйшла те ссĕ* «Чем есть чужой калач, лучше грызи свой (зачерствевший) хлеб». Круглый хлеб из пшеничной муки (*хйнарту*) выступал как атрибут многих обрядов. Он выставляется на стол при проведении родительного обряда, свадьбы и других. Чувашские пословицы гласят: *Юрату хйнарту мар, сĕтпе сйсе яраймйн* «Любовь – это не *хйнарту*, с молоком ее не съешь»; *Хулара хутламу та хйнарту тĕршине* «В городе и булочка *хутламу* стоит как пшеничный хлеб *хйнарту*». К осенним и зимним торжествам выпекали *хуплу* – большой круглый пирог со сложной начинкой. Между двумя лепешками теста укладывается многослойная начинка, состоящая из картофеля, пшенной или пшеничной крупы, мяса (или рыбы), сала. Разделка *хуплу* поручалась уважаемому гостю, разрезали в торжественной обстановке.

Сначала снимали верхнюю корочку, начинку обычно ели ложкой. *Хуплу* являлся элементом ряда ритуальных трапез (свадьба, родины, осенне-зимние и весенние праздники). Лексема «хуплу» широко представлена в чувашском фольклоре. Ср.: *Хуплу – чайваш апачё* «Хуплу – чувашское блюдо (чувашская еда)»; *Хурянташ умне хуплу хур* «Свойственников (родственников по браку) угощай хуплу». Пироги (*кукӑль*) пекли, в зависимости от сезона, с различной начинкой (из картофеля, капусты, моркови, свеклы, тыквы, гороха, сныти, грибов, яблок, калины, кислицы, черемухи). Для праздничного стола обязательно пекли *аш кукли* «пироги с мясом» и *ҫӑмарта кукли* «пироги с яйцом». Чувашские пословицы гласят: *Кукӑль-ҫӑмахсӑр хӑна кӑтме ҫҫё* «Без пирогов и клецок гостей не поджидают». Из кислого (квашеного) ржаного или полбенного теста на сковороде в печи на горячих углях выпекали лепешки (*ҫӑхӑ, кӑвас икерчи*). Из кислого полбенного теста выпекали лепешки *капӑртма*, из пресного теста – лепешки *пашалу*. Чувашская пословица гласит: *Пуш алапа кайиччен пашалуна кай* «Лучше отправиться в гости с лепешкой *пашалу*, чем с пустыми руками». Чувашский фразеологизм *пизмен пашалу* выражает значение «недотепа (букв.: непеченная лепешка)». В процессе исследования в одной из чувашских свадебных песен нам встретилась оппозиция *аш кукли* «пирог с мясом» – *хыт пашалу* «черствая лепешка», символизирующая противопоставление счастливой, беззаботной жизни невесты в родительском доме и предстоящей тяжелой жизни замужней женщины. Ср.: *Аригн ҫурӑ аш кукли... / Караҫ патне пырсассӑн / Хыт паш(а)лу та лекё-ха, / Кайран аса килё-ха* «Перед тобой полторааршинный пирог с мясом... / Когда станешь женой Карася, / Придется отведать и зачерствевшую лепешку *пашалу*, / Потом будешь вспоминать». Ритуальное значение имели *йӑва*, для жертвоприношений чуваша использовали *юсманы*. *Йӑва / йӑвача* – колобок, печеное изделие из разных сортов муки без начинки. Пекли на поду печи или на сковороде, пропитывали маслом или медовой сытой. Считалось праздничным и обрядовым блюдом, выпекали в дни празднования *сурхури*, *ҫӑварни* и в некоторых других торжественных случаях. Ср.: *Йӑва – тутанмалӑх, ҫӑкӑр – тӑранмалӑх* «Колобок – для того чтобы попробовать, хлеб – для того чтобы наестся». *Юсман* – ритуальные лепешки из пресного полбенного теста (иногда сдобного), с добавлением крови домашних птиц. Использовались при жертвоприношениях *Турӑ, Киремет*, в некоторых случаях и другим божествам, а также в качестве жертвенного дара в обрядах земледелия и животноводства. Употребляли в пищу с обрядовой пшенной кашей. Готовили *юсман* и для летних молений *киремет чӑкё, учӑк*. Использовали и в семейной обрядности. Ср.: *Юсманна пукане – киремете* «Ритуальная кукла и лепешка *юсман* предназначаются *киреметю* (месту общественных жертвоприношений)». На праздничный стол, а также на похоронах и поминках подавали блины из жидкого кислого теста из пшенной, полбенной, ячменной, гороховой муки (*пӑлӑм, икерчӑ*). Чувашские пословицы гласят: *Пӑлӑм ҫиме – пӑлӑнтӑш, хуплу зиме – хурянташ* «Для того чтобы есть блины, есть знакомые; для того чтобы есть хуплу, есть свойственники (родственники по браку)»; *Пӑрле пӑлӑм ҫинипех ҫынна пӑлсе ҫитме ҫук* «Не узнаешь человека, всего лишь отведав вместе с ним блинов». Праздничным кушаньем считалась ватрушка с творожной или картофель-

ной начинкой (*пўремеч*). Популярным и любимым блюдом чувашской кухни являются вареники с начинкой из творога (*хуран кукли*).

Для чувашской кухни характерно разделение **горячих первых блюд** на две группы: 1) супы (*яшка*), которые готовились на воде, с добавлением или без добавления масла и молока (но без мяса и рыбы); 2) мясное или рыбное горячее первое блюдо (*шўрне*). *Шўрне* – традиционное обрядовое и праздничное, в том числе и свадебное, блюдо. *Шўрне* было двух видов: 1) *какай шўрни* «мясной бульон (он мог быть с добавлением круп, картофеля и других овощей)» (Ср. пословицу: *Шўрни саншйн та, какай саншйн мар* «Шюрбе, конечно, для тебя, но мясо из него не для тебя»); 2) *пулй шўрни* «уха» (Ср.: *Халйх сймахё пулй шўрни мар* «Людская молва не уха»). *Какай шўрни* – мясной бульон из свежего, только что заколотого животного (исконно – из баранины). Мясной составляющей этого бульона были голова, ноги, хвост и субпродукты. На трапезу приглашали близких родственников. Бытовал особый ритуал разделки бараньей головы, ее поручали одному из почетных гостей. Суп (*яшка*) был повседневным обеденным блюдом. Ср.: *Чйваш хырймё яшка сймесёр ййпанмасть* «Желудок чуваша не удовлетворится без супа»; *Ялан яшка ййлйхтарать, тепёр чух шўрне те сйес килет* «Все время есть суп надоедает, иногда хочется отведать и шюрбе». Суп без масла в чувашской лингвокультуре символизирует горькую, безрадостную жизнь. Ср.: *Пёчёк чўлмек – сар чўлмек, / Писет сусйр яшкасем. / Йытй илтмен сймахне / Илтет тйлйх ачасем* «Маленький горшочек – красивый горшок, / В нем варится суп без масла (и без мяса). / Те слова, которые не слышит даже собака, / Слышит сирота».

Мясные блюда готовились из мяса и субпродуктов крупного рогатого скота, свиней, домашней птицы, дичи. Не являлись повседневной едой, их готовили для семейных пиров и некоторых обрядов в осенне-зимний период. Ср.: *Хйна килсен аш писет, аш пи сймесен пит пи сет* «Когда приходит гость, варится мясо; если мясо не варится, стора-ет со стыда лицо». Мясные блюда были обязательными для трапез при общественных молениях с жертвоприношениями (*чўк*), языческих поминовениях. По сей день популярны национальные мясные блюда: *шйрттан, тултармйш / сутта (сутту, сукта)* «колбаса из мяса, субпродуктов, сала и крупы», *сўрме* «жареные (запеченные) потроха», *йшаланй юн* «жареная кровь», *шаркку* «жаркое из мяса и картофеля», *типётнё хур* «вяленый гусь» и другие. Древнее происхождение имеют такие мясные блюда, как *шйрттан, тултармйш, сўрме*. *Шйрттан* считался наиболее предпочтительным угощением для почетных гостей. Ср.: *Айта, хйта, хйнана / Шйрттан сйесе савйнма. / Шйрттан пулсан-пулмасан та, / Хирёс ларса кала сма* «Пойдем, сват, в гости, / С радостью отведаем шйрттан. / А если его там не окажется, / Хоть наговоримся вволю». При проведении праздничных застолий обязательными являлись отварная, жареная или запеченная домашняя птица (целой тушкой, которую разделявал в торжественной обстановке почетный гость). Запеченный гусь – одно из обязательных свадебных блюд. Сравните строки из свадебной песни: *И-и, хура-хура пёлёт килет, / Хур ашё сймесёр каймастпйр. / И-и, кйвак-кйвак пёлёт килет, / Кйвакал ашё сймесёр каймастпйр* «Плывут черные облака, / Мы не уедем, пока не отведаем гусятины. / Плывут синие облака, / Мы не уедем, пока не отведаем утяттины». Отношение к рыбным блюдам отчет-

ливо зафиксировано в поговорке *Пулă çăкăр мар, вăл тутă тымтасть* «Рыба не хлеб, в ней нет сытности».

Почетное место в чувашской кухне занимают **молоко (сĕт)** и **молочные продукты**. Ср.: *Чăваша сĕтпе çăкăр – чи тутлă апат* «Хлеб с молоком для чувашей – самая вкусная еда»; *Хăяккăн выртакана хăйма лекмест* «Лежебоке сметаны (сливок) не видать»; *Çу сĕрсен çĕрĕк çапата та тутлă* «И гнилые лапти будут вкусны, если их намазать маслом». Концепт **çу** «масло» в чувашской языковой картине мира репрезентирует также следующие смыслы: 1) дорогой, ценный гостинец или взятка (Ср.: *Айăпли çуна çăвăннă, пылна шăлăннă* «Провинившийся умылся маслом, утерся медом»); 2) материальные блага; благополучная, обеспеченная жизнь (Ср.: *Май пĕлекен çу çинĕ тет* «Говорят, что ловкий, изворотливый человек отведал масла»); 3) мягкая, ласковая, приветливая манера общения (Ср.: *Ылтăнăм çук, тăванăм, кĕмĕлĕм çук, / Услам çуран хывнă чĕлхем çук* «Дорогой мой родственник, у меня нет для тебя ни золота, ни серебра, / Ни отлитого из сливочного масла языка»). Одно из чувашских этикетных благопожеланий новорожденному гласит: *Чĕлхи пыл пек пылак та çу пек çемçe пултăр* «Да будет язык его (ее) сладок как мед и мягок как масло». О двуличном, лицемерном человеке чувашаи говорят: *Куç умĕнче сар çу пек, кут хыçĕнче тимĕр пек* «В глаза – как топленое масло, за спиной – как железо». Концептуальная пара *пыл* «мед» (или *сĕт* «молоко») – **çу** «масло» в чувашской языковой картине мира служит для выражения удачи, успеха, благополучия, счастья. Сравните: *Çакă ялăн ваттисем, / Халалласах ярайăр / Сĕт çуллала каймашкăн, / Çу çуллала килмешкĕн* «Старейшины этой деревни, / Благословите нас / Отправиться в путь по молочной дороге / И вернуться по масляной дороге». Одно из чувашских этикетных благопожеланий гласит: *Пурнăçу сан пултăр пыл та çу* «Да будет жизнь твоя медом и маслом». Кисломолочный напиток **уйран** «пахта» употребляли со вторыми блюдами или в качестве самостоятельного блюда, накрошив в него зелень. Ср.: *Уйран апачĕ урам урлă каçиччен* «Сытности пахты хватает только для того, чтобы перейти улице». Из цельного или снятого молока готовили **турăх** «кефир (ряженку)» при помощи закваски, помещенной в остывшее кипяченое молоко. В паремиологическом фонде чувашского языка отражена особая любовь чувашского народа к кисломолочному напитку *турăх*. Сравните: *Турăх – тутлă апат* «Кефир – вкусная еда»; *Турăх çинĕ чух Турра та пай ту* «Когда ешь кефир, не забудь оставить часть для угощения бога *Турă*». В чувашском фольклоре зафиксирована оппозиция *сĕт* «молоко» – *турăх* «ряженка», ассоциативно связанная с оппозицией *хĕр* «девушка» – *арăм* «женщина». Сравните: *Турăхран сĕт пулас çук, инке-арăмран хĕр пулас çук* «Ряженке не стать молоком, женщине не стать девушкой». В чувашской языковой картине мира представлена концептуальная оппозиция *турăх* «кефир» – *уйран* «пахта», репрезентирующая противопоставление «более ценное, дорогое, свойственное богатым – менее ценное, дешевое, свойственное малообеспеченным». Ср.: *Турăх тутлă та, юрлă çынна*

юрӑх мар «Кефир вкусен, но не годится для бедняков»; *Уйран пуяна – сысна апачӑ, ӗне ӑукка – сӗт апачӑ* «Пахта для богача – корм для свиней, а для того, у кого нет коровы – молочный продукт». Традиционным чувашским напитком был *турӑх уйранӑ*, представлявший собой смесь из напитков *уйран* и *турӑх*, разведенную водой. Творог (*тӑпӑрчӑ*) употребляли как самостоятельное блюдо и для изготовления празднично-обрядового сыра *чӑкӑт*, а также излюбленного детского лакомства – сырков (*тӑвара / тӑваралӑ ӑу*). Сырки *тӑвара* обязательно готовились к празднику зимнего солнцеворота (*сурхури*). *Чӑкӑт* был главным ритуальным блюдом на праздновании рождения ребенка (обряд так и назывался – *ача чӑкӑчӑ* «детский сыр»).

Каша (пӑтӑ) – традиционное праздничное и ритуальное блюдо. Ср.: *Пӑтта савнӑ хӑнана ӑитере ӑӑӑ* «Кашей угощают любимого гостя». С кашей связаны почти все значительные обряды и торжества, как семейные, так и календарные. Каша с гусятиной (*хур пӑтти*) является основным блюдом на свадебной трапезе в честь сватов (*ӑӗн хӑта*), где родственники жениха угощают родственников невесты. Особенно была любима чувашами пшенная каша (*вир пӑтти*). Ср.: *Чӑвашӑн чаплӑ апачӑ – вир пӑтти* «Великолепная еда, с точки зрения чувашей, – пшенная каша».

Мед (пыл) был продуктом любимым, но дорогим, и подавался он на большие торжества. Ср.: *Пылтан тутлӑ пулма ӑук* «Невозможно стать вкуснее меда»; *Пылна сӑрсен пушӑт хуппи те тутлӑ* «И липовая кора (без лыка) вкусна, если ее намазать медом». Мед в чувашской языковой картине мира может выступать символом материальных благ, богатства. Ср.: *Пыл тесе пӑрне чикме каламан* «Не велено совать свой палец в то, что кажется медом»; *Пылне ӑиекенӗн пырне ларман тет, чӑресне ӑулаканӑн чӑлхине тӑрӑннӑ тет* «Тот, кто ел мед, не подавился, а в язык вылизывавшего кадушку из-под меда засела заноза». **Мед (пыл)**, особенно в паре с **маслом (зу)**, в чувашской лингвокультуре – символ благополучия, «сладости» жизни, счастья. Ср.: *Лайӑх ӑине лайӑх – пылна ӑу нек* «Хорошо на хорошо – как мед и масло»; *ӑӑварне пылна ӑу чикнӑ, ӑиме пӑлмен* «Ему в рот засунули мед и масло, а у него не хватило ума их проглотить»; *Каяс ӑуларсем ӑу пултӑр, / Пурайнассисем пыл пултӑр* «Да будет ваша дорога гладкой, как масло, / А жизнь сладкой, как мед». На чувашской свадьбе мать невесты угощала парней из свиты жениха хлебом, на который были намазаны мед и масло. При этом высказывалось пожелание: *ӑамрӑксен пурнӑ ӑӑ пыл нек пылак та ӑу нек ӑӑвак пултӑр* «Чтобы жизнь молодых была сладкой, как мед (т.е. счастливой), и жирной, как масло (т.е. богатой)». Со вкусовыми качествами меда (сладкий, приторный) в чувашской лингвокультуре ассоциируется ласковая, вежливая речь, обходительность (Ср.: *Армути чӑлхеллӑ мар, пыл чӑлхеллӑ пул те ӑӑӑ* «Да будет язык твой не полынным, а медовым»; *Хӑр чӑлхи пылна ӑӑвать, ӑуна сӑрет* «Язык девушки – мед и масло»), иногда льстивая речь, подхалимство (Ср.: *Суя тус ку ӑумӑнче пыл та ӑу, кут хы ӑӗнче сана сӑме хатӑр* «Ложный друг в глаза – мед и масло, а за спиной готов содрать три шкуры»; *Пыллӑ ӑамахра ват нумай* «В медовом слове много желчи»).

В завершении, хочется отметить, что кулинария в целом и отдельные ее части могут рассматриваться как один из важнейших модулей, посредством которого этнос выстраивает свой национально специфический образ мира. Лексика тематической группы «пища и напитки» формирует один из значимых фрагментов языковой картины мира носителя чувашского языка. Это позволяет говорить о важности кулинарного кода в культуре чувашского народа. Настоящая работа, призванная внести определенный вклад в реконструкцию целостной языковой картины мира чувашского этноса, может служить материалом для дальнейших лингвокультурологических и когнитивно-дискурсивных исследований, в том числе и в сопоставительном аспекте.

К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВА ТРАНСЛЯЦИИ КУЛЬТУРЫ

*Т. Н. Юркина
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары*

Лингвистика XXI в. активно разрабатывает направление, в котором язык рассматривается как культурный код нации, а не только орудие коммуникации и познания. Фундаментальные основы такого подхода были заложены трудами В. Гумбольдта, А. А. Потебни и других ученых, утверждающих тезис о том, что границы языка нации означают границы мировоззрения конкретного человека, ибо человек только тогда становится человеком, когда он с детства усваивает язык и вместе с ним культуру своего народа. Все тонкости культуры народа отражаются в его языке, который специфичен и уникален, так как по-разному фиксирует в себе мир и человека в нём.

Лингвокультурология, новая наука, которую можно считать самостоятельным междисциплинарным направлением, оформившимся в 90-е годы XX в., своим предметом считает и язык, и культуру, находящихся в постоянном «диалоге», когнитивно-прагматическом взаимодействии.

Как известно, язык – это зеркало национальной культуры, огромная культурная и интеллектуальная ценность. Кроме того, язык – важнейшее средство человеческого общения. Это один из важнейших признаков нации, он органически связан с культурой, он развивается в ней и выражает ее.

В науке существует около пятисот определений культуры. В более широком смысле культура – это качественная характеристика результатов человеческой деятельности. На слуху у всех: классическая культура, культура труда, культура управления, политическая культура, культура поведения, культура нации, культура человека, человечества. Во всех этих словосочетаниях содержится масса различных оттенков в понимании культуры. Одну из оригинальных точек зрения на данный вопрос имел Андрей Платонов, который называл культуру духовным опытом народа. Словарь русского языка С. И. Ожегова определяет культуру как совокупность достижений человечества в производственном, общественном и умственном отношении. Культура также может рассматриваться и как единство стиля во всех проявлениях нации.

Роль языка в качестве средства распространения, или трансляции культуры является актуальной научной проблемой. Эта проблема понимается прежде всего как доведение до адресата духовных ценностей посредством системы языка и является составной частью более общей проблемы взаимодействия языка и культуры. Если культура – духовное освоение действительности, то культурные ценности – результат объективации духовной деятельности человека. Язык же является механизмом, способствующим кодированию и трансляции культуры. В. Г. Гак отмечал, что в формах языка, в его се-

мантике, лексике, морфологии и синтаксисе «отражается в определенной мере глубинная психология народа» [2, 54].

Проблему использования языка как средства трансляции культуры целесообразно рассматривать под двумя ракурсами: язык – культура и культура – язык. Первый ракурс язык – культура предполагает выявление специфических особенностей языковой знаковой системы, позволяющих ей быть оптимальным средством трансляции достижений духовной культуры. При этом особую важность, с точки зрения Г. П. Нешименко, приобретают следующие субстанциональные свойства языка [4]:

- язык представляет собой универсальную знаковую систему открытого типа, способную к постоянному развитию, совершенствованию;

- гибкая стабильность языковой системы обеспечивает историко-культурную преемственность общества, т.е. самые разные поколения данного социума могут воспринять результаты духовного освоения действительности благодаря постепенной, а не моментальной эволюции языка;

- аналогичность репродукции языковых схем способствует более оперативной расшифровке информации и снижению коммуникативных потерь;

- богатство средств выражения языковой знаковой системы сочетается с их внутренней компактностью, с возможностью насыщения имеющихся знаковых единиц максимально емким содержанием (вспомним асимметричный дуализм языкового знака в концепции Карцевского), что позволяет достичь максимума семантической емкости при определенном минимуме средств выражения;

- принцип строения языковой системы с ее внутренней дифференциацией на центр и периферию позволяет вычленив в имеющемся инвентаре языковых средств активно востребуемые пласты, а также пласты маргинальные, подключаемые по мере надобности;

- уникальность языка как средства трансляции культуры определяют также использование графической и звуковой фиксации текста, наличие множества форм существования языка, самой важной из которых является, несомненно, литературный язык.

Второй ракурс культура – язык позволяет говорить о наличии между ними обратной связи, т. е. не только язык влияет на культуру, способствуя полноценному распространению культурных ценностей, но и использование языка в качестве средства трансляции культуры влияет на его онтологические и функциональные свойства. В частности, выбор определенного трансляционного канала оказывает воздействие на отбор языковых средств, обуславливает варьирование используемого выразительного ряда, способствует реализации таких свойств языковой знаковой системы, которые не были «задействованы» в других коммуникативных каналах

Каким же образом это происходит?

Во-первых, активизируется устный литературный язык. Он приобретает общеэтнический статус в коммуникативной связи, тем самым по своему социолингвистическому статусу приближаясь к письменному. Именно благодаря электронным СМИ из изначального интерперсонального средства общения устный литературный язык стал средством общеэтнической, межэтнической и даже международной, притом мгновенной, коммуникативной связи.

Во-вторых, формируется феномен дискурса с секундарной публичностью. Здесь имеются в виду тексты межличностного общения, которые становятся публичными в результате изменения характера их воспроизведения, т. е. трансляции (например, интервью на ТВ и тексты в компьютерной связи, доступ к которой имеют неограниченного количество пользователей). В настоящее время изменились привычные временные и пространственные измерения в распространении информации, появились новые каналы коммуникации (прежде всего интернет), что увеличило и качественно обогатило поток

передаваемой информации. Что касается компьютерного общения, заметим, что данный вид общения отличается значительным жанровым разнообразием, тексты не подвергаются внешней языковой цензуре. Это своеобразный языковой феномен – профессиональное интерперсональное письменное общение (с использованием электронных средств), состоящее из обмена репликами, «разведенными» во времени и пространстве, т. е. отсутствует сиюминутность реакции собеседника, столь характерная для диалогической речи.

Некоторые исследователи рассматривают отношения языка и культуры в рамках еще более широкой проблемы «человек и культура». Е. Ф. Тарасов, например, утверждает, что культура играет роль генетической программы, при этом позволяя человеку прижизненно формировать самостоятельно способности, которыми обладали люди предыдущих поколений, создавшие культуру. Наличие определенных форм транслируемых человеческих способностей – культурного предмета, деятельности и ментального образа – дает возможность формировать и быстро транслировать человеческие способности. Роль языка в трансляции культуры лингвист понимает следующим образом. Язык не транслирует культуру, не хранит и не передает никаких знаний: знания в целом и все человеческие сущностные силы могут хранить только сами люди в своем теле и только они могут организовать при помощи культурных предметов, образцов общения и языка выработку сущностных человеческих сил у нового поколения членов общества [5, 52].

Рассматривая проблему взаимодействия языка и культуры, Н. Ф. Алефиренко говорит о синергетике языка, сознания и культуры [1, 89]. Сознание как вербализованная форма социального опыта выступает когнитивной базой культуры, ее смыслообразующим средством. Смысловое пространство культуры и человеческого сознания задается границами выразительных возможностей ее знаковых систем, прежде всего лингвосомиотической. А определенным образом структурированная совокупность знаний и представлений, принадлежащих в той или иной степени всем членам этноязыкового сообщества, служит когнитивной базой ментальности народа.

В наиболее лаконичном изложении синергетическое взаимодействие сознания и культуры обнаруживается в их следующих функциях. Культура как семиотизированное этническое сознание предполагает именование всему, что входит в этнокультурное пространство. Она является источником знакообразования, основным способом передачи человеческих знаний. Изучение языка, следовательно, позволяет увидеть мир изнутри этноязыкового сознания, сформированного соответствующей культурой. Это становится возможным потому, что само этноязыковое сознание представляет собой присущий данному этносу инвариантный образ мира, непосредственно закодированный в языковых значениях. Языковой знак как «живая клеточка» этноязыкового сознания несет в себе скрытую энергию (потенциальную модель) культурного поведения, а система значений отражает систему самой этнокультуры. Именно благодаря системности языковых значений возможно познание наивного образа мира того или иного этнокультурного сообщества, лежащего в основе его ментальности.

При трансляции достижений культуры посредством языка особую значимость приобретает проблема сохранности духовных ценностей, изначально предназначенных не только для сиюминутного восприятия, но и для длительного осмысления, эстетического сознания, наслаждения, т. е. для повторного востребования. В связи с этим визитной карточкой культурной зрелости любого этноса является состояние, в котором находится звено хранения духовных ценностей, и это состояние отражает отношение этноса к своим корням и традициям.

Однако следует учесть, что при всех очевидных преимуществах использования языка как средства трансляции культуры при особом стечении обстоятельств могут

возникать конфликтные ситуации. Например, существует потенциальная возможность возникновения языкового барьера при культурном контакте этносов, применяющих различные языковые системы. Разумеется, культурный обмен облегчается при контакте носителей близкородственных языков, являющихся в зависимости от уровня их языковой компетенции пассивными или активными билингвами.

Гораздо сложнее обстоит дело при формировании внутриэтнического культурного пространства. В этой ситуации приобретает важное значение оппозиция «родной–неродной язык», при этом родной язык часто осознается как фактор этнической самоидентификации как неременной условие самосохранения этноса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко, Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка : учебное пособие / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Флинта ; Наука, 2013. – 282 с.
2. Гак, В. Г. Язык как форма самовыражения народа / В. Г. Гак // Язык как средство трансляции культуры. – М. : Наука, 2000. – С. 54–68.
3. Головкин, Ж. С. Культура и язык: аспекты взаимодействия / Ж. С. Головкин // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия. Философия. Социология. Право. – 2008. – Выпуск № 5. – том 12. – С. 173–179.
4. Нешименко, Г. П. К постановке проблемы «Язык как средство трансляции культуры» / Г. П. Нешименко // Язык как средство трансляции культуры. – М. : Наука, 2000. – С. 30–45.
5. Тарасов, Е. Ф. Язык как средство трансляции культуры / Е. Ф. Тарасов // Язык как средство трансляции культуры. – М. : Наука, 2000. – С. 45–53.
6. Хроленко, А. Т. Основы лингвокультурологии / А. Т. Хроленко. – М. : Флинта ; Наука, 2009. – 184 с.

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ ФАЗЫ ДЛИТЕЛЬНОСТИ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ

М. Н. Павлова
ЧРИО, г. Чебоксары

Значение длительности непосредственно связано с таким понятием как время. Понятие время содержит в себе целый комплекс языковых семантических категорий - аспектуальность, временную локализованность, таксис и темпоральность, которые в целом составляют ФСП (функционально-семантическое поле). Длительностью, то есть продолжительностью во времени, обладают все глаголы, которые служат для выражения действия (в широком смысле этого слова, включающем «состояние», «отношение» и т.д.). Само понятие времени, представленное в сознании человека в виде действия – процесса – длительности, является неотъемлемой чертой природы глагола, чертой непременно ему свойственной, представляющей его «внутреннее» время [5, 91 с.].

В данной статье рассматривается фаза длительности в русском и чувашском языках, непосредственно связанная со временем, которая может иметь микрополя.

Микрополе «*Неограниченно-длительная фазовость*». Неограниченно-длительная фазовость передает длительность, которая не ограничивается временными рамками в той или иной ситуации, она образуется в русском языке:

1) синтетическим способом:

а) *все (еще) + однородные ФП «состояния»: ...И все темнело, все мрачнело во круг, вверху и внизу, - почти не стало видно смутно темнеющей длинной шеи лошади... Молодой месяц, ...когда выходил из-за них своей белой половиной, похожей на человеческое лицо в профиль, ... все озарялось, заливалось фосфорическим светом. Комната и сад уже потонули в темноте от туч, в саду, за открытыми окнами, все шумело, трепетало... (Бунин).*

В чувашском языке подобные ситуации образуются синтетическим и аналитическим способами, оформляются конструкцией *халĕ те, çаплах халиччен те, тата*, + ФП, а также повтором слов: *Çаплах лăпкă юр çăвать...Юр çăвать те çăвать* (А. Афанасьев).

б) предикатами статики *спать, ждать, думать*, семантика которых указывает на отсутствие ограничения длительности: ...рассеянно ел жидкий суп с кореньями, пил красное бордо и *ждал...* (Бунин); Римский смотрел в окно и напряженно о чем-то *думал* (Булгаков).

2) аналитическим способом:

а) «отсутствие перерыва в процессе»:

ФП *продолжать* + ФПА: Разговор этим кончился, и мы *продолжали* молча идти друг подле друга (Гоголь). Захар ушел, а Илья Ильич *продолжал лежать* и *думать* о проклятом письме. Да все *продолжал чертить* узор собственной жизни (Гончаров).

В чувашском языке неограниченно-длительная фазовость оформляется аналитическим способом и выражается:

1) ФПА на *-са/-се* + ФП «*пыр*», «*юл*»: Ванюш хулен *сывалса пычĕ* (Ухли). – Ванюша потихоньку выздоравливал. Выляса кулнă, халап итленĕ хыççан нумайăшĕ *çывăрсах юлнă* (Петёркки). – Многие уже *спали* после того, как поиграли и послушали сказку;

2) ФПА на *-а/-е* + ФП «*кил*»: Ухтиванан куçĕ *хурала-хурала килет*, чĕри тапма чарăннă пек пулат. Пĕр чарăнмасăр аш вăркат, чĕре ыратать, тарăху *каплана-каплана килет* (Уяр);

3) ФПА *малалла* + ФП: Çак тĕле çитсен, Обломов саламсене, сывлăх суннисене сиктерсе хăварчĕ те малалла варринчен *вулама тытăнчĕ*. – Тут Обломов пропустил несколько приветствий, пожеланий здоровья и *продолжал читать* с середины (Гончаров);

б) «процесс пребывания, нахождения в пространстве» в русском языке: ФП *остаться /оставаться* + ФПА (*лежать, сидеть, стоять*): Он *оставался сидеть* в сельсовете. Макар только покосился в его сторону, но заговорил тише и рукой перестал бестолково размахивать, а накрепко прижал ее к груди, да так и *остался стоять* до конца своей бессвязной, горячей речи (Шолохов);

в) «процесс связанный с психическим состоянием субъекта, с физическим действием», в таких случаях в русском языке используется конструкция с деепричастием *не переставая*, обозначающая добавочное действие: ФП «*не переставая*», «*не прекращая*» + ФПА: Маргарита, *не переставая улыбаться* и качать правой рукой, острые ногти левой запустила в Бегемотово ухо (М. Булгаков). Становилось невыносимо жарко, внизу тоже всюду дымилось, от дыма саднило в горле, и слезы *не переставая текли* из глаз, порой вовсе не давая глядеть (Быков).

В чувашском языке соединительное деепричастие *чарăнмарĕ* имеет и отрицательную форму, соответствующую русскому деепричастию с отрицательной частицей *не*: *пĕр чарăнмасăр*, конструкция образуется аналитическим способом: ФПА «*чармасăр*», «*пĕр чарăнмасăр*» + ФП: Çул çинче Ахтупай тем аса илчĕ те лашине *чармасăрах* Северьян патне *чупса пычĕ*(Турхан). Кукша Йăван тарантас çине ларать те, *пĕр чарăнмасăр вĕçтере пырат* (Чăваш халăх юмахĕсем).

Микрополе «Длительно-ограничительная фазовость». Данная фазовость называет ситуацию, деятельность которой ограничивается временными рамками и образуется в русском языке:

1) синтетическим способом, в следующих ситуациях:

а) «*проведение определенного времени за указанной деятельностью*»: маркерами выступают предикаты с ФФ *про-, по-*, они образуют процесс, который может длиться от нескольких секунд (*помолчал*) и до большого временного отрезка. Предикаты данного

подтипа выражают акустическое и зрительное восприятие различных явлений, например: *Я до вечера просидел дома, запершись в своей комнате* (Лермонтов). *Яков помолчал несколько секунд* (Толстой).

В чувашском языке длительно-ограничительная фазовость образуется:

1) синтетическим способом, средством выражения является *существительное + ФП*: *Ёненетёр-и эсир, вӑл ҫапла ҫёрлечченех, мён ҫёр каҫичченех хускалмасӑр вытрӗ?* - Поверите ли, он так *пролежал до поздней ночи и целую ночь?*... (Лермонтов). *Ҫук, - терӗ вӑл: - лекарь йӑнӑшни пирки калас пулсан, Бэла тата икӗ кун пурӑнчӗ. - Нет, - отвечал он, - а ошибся лекарь тем, что она еще два дня прожила* (Лермонтов);

2) аналитическим способом и выражается:

ФПА на -са-(-се-) + ФП (ирт, тух, вырт, кай): *Любовь Андреевна ют ҫершывра тилӗк ҫул пурӑнса ирттерчӗ, пӗлместӗп, халь мёнле пулса кайнӑ-ши...* - *Любовь Андреевна прожила за границей пять лет, не знаю, какая она теперь стала...* (Чехов). *Ҫур сехете янӑх вӑл ҫак шутпа асапланса вытрӗ, анчах кайран ҫапла шут тытрӗ...* - *С полчаса он все лежал, мучаясь этим намерением...* (Гончаров);

б) «*процесс, ограниченный во времени, но не имеющий интервала между начальной и конечной границами*»: небольшая группа глаголов с *ФФ пере-*, «у которых имена временных пределов (*день, ночь, зима*) становятся мотивирующей базой соответствующих глаголов, одновременно выражая внутренний временной детерминант этих глагольных действий [3, 159 с.]»: *Мать ощупывает ребятишек, щечочет их, барабу всякую несет - всем в избушке весело - перезимовали!* (Астафьев). *Сначала все шло хорошо, трое их под командой бывшего сержанта Колобова за ночь добрались из пущи до Селетнева, передневали у своего человека и, как только стемнело, пошли на "железку"* (Быков).

Функцию, аналогичную русским глаголам *переночевать, перезимовать, передневать*, в чувашском языке выполняют сочетания слов *хӗл каҫӑмӑ, ҫер каҫма* и другие: *Тавах Турра, чиперех хӗл каҫрӑмӑр* (Сатай). - *Благодарю тебя, господи, благополучно перезимовали. Кил пушӑнсах кайрӗ. Тимрук Ильяспа ҫер каҫма анчах килсе каяҫӗ* (Ильбек). - *Дом совсем опустел. Тимрук с Ильясом приходят только переночевать;*

в) «*охват действия, ограничивающегося временными рамками, при наличии временного показателя*», данная ситуация образуется аналитическим способом:

- *ФП продолжать + временные сочетания*: *Молчание продолжалось около четверти часа. Барышня все так же сидела* (Гоголь). *Я продолжал увеселять публику до захождения солнца. Несколько минут продолжалось затруднительное молчание; наконец доктор прервал его, обратясь к Грушницкому* (Лермонтов);

- *временные показатели + ФП оставаться*: *Одна только ночь оставалась ему шататься на белом свете...* *Всего только один день остается жить ему, а завтра пора распрощаться с миром.* (Гоголь).

Микрополе «*Длительно-завершительная фазовость*». Данная длительность представляет указанный момент завершения действия и доведение до его конечной фазы. Она образуется синтетическим способом и выражается предикатным *ФФ до-*: *Вот тебе и доцеловались!* (Гоголь). *Они удалились, а я продолжал свой путь с большей осторожностью и наконец счастливо добрался до своей квартиры* (Лермонтов). «*Вот ты до чего договорился!*» (Гончаров).

В чувашском языке подобная фазовость образуется аналитическим способом, в состав конструкции входит: *ФПА на -са-(-се-) + ФП «ҫитер», «тӑр»*: *Унта хӑпарса ҫитнӗ ҫӗре тул ҫутӑлчӗ* (Афанасьев). - *Рассвело, пока добрались до места. Ыратнине пӑхмасӑр юлташӗ патне шуса ҫитрӗ Иван, вӑйлӑ аллисемпе ӑна хӑй ҫумне чӑмӑртарӗ* (Афанасьев). - *Иван, несмотря на боль, дополз до друга, прижал его к своей груди сильными ру-*

ками. Ак ашта килсе çитрĕ Çимун шухайшласа (Афанасьев).- Вот до чего *дошел* Семен, *размышляя*.

Таким образом, фаза длительности в русском и чувашском языках является высокопродуктивной, образуется от глаголов со значением конкретной деятельности, психического, физического, эмоционального состояний субъекта.

В чувашском языке фаза длительности образуется чаще всего с помощью сочетания деепричастных форм основного глагола со вспомогательным глаголом, а также путем прибавления к обычной основе глагола аффикса, которые по своему значению приблизительно соответствуют превербам русских глаголов, выражая продолжительность, незаконченность действия.

Сопоставительный анализ фазы длительности в русском и чувашском языках показывает, что по многим параметрам, в том числе и на понятийном уровне, наблюдается полная или частичная эквивалентность. Основными признаками фазы длительности являются неизменность, динамичность, перцептивность, что подтверждаются выбором языковых средств и контекстуальных условий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис – М.: 2007.- 352 с.
2. Маслов Ю.С. К основаниям сопоставительной аспектологии // Вопросы сопоставительной аспектологии. Вып. I. Л., 1987.- С. 4-44.
3. Петрухина Е.В. Аспектуальные категории глагола в русском языке в сопоставлен с чешским, словацким, польским и болгарским языками – М.: Либроком, 2012. – 256 с.
4. Резюков Н.А. Сопоставительная грамматика русского и чувашского языков. – Чебоксары: Чувашгосиздат, 1959. – С. 327.
5. Реферовская Е. А. Аспектуальные значения французского глагола // Теория грамматического значения и аспектологические исследования. - Л.: Наука, 1984. - С. 91-109.

НЕМЕЦКИЕ ДИАЛЕКТНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ “NASE”

Н. А. Вахрушева
АлтГПА, г. Барнаул

На материале многих языков было установлено, что соматические фразеологизмы представляют собой одну из самых многочисленных групп. Широкое употребление обозначений частей тела и органов человека в составе фразеологизмов обусловлено тем, что они являются древнейшим универсальным пластом лексики. Поскольку собственное тело удобно для наблюдения и изучения, человек отталкивается от него при членении окружающего мира, а части тела/ органы и их состояние отражают моральные и физические качества человека, выражают его отношение к действительности, к другим объектам.

В значении описываемых нами соматических фразеологизмов в верхненемецких говорах Алтайского края важную роль играет образное основание, являющееся средством воплощения национально-культурной специфики. Выявление внутренней формы таких единиц осуществляется путем соотнесения образного основания с символами, стереотипами национальной культуры. Выявление символьных реализаций обозначений частей тела позволяет проникнуть в менталитет этноса, получить информацию об особенностях его мировосприятия.

Нос как часть человеческого тела является одним из важнейших органов человека, позволяющих ему познавать окружающий его мир, чувственно воспринимая его. Поэтому в рассматриваемом нами фразеологическом гнезде самым распространенным ар-

хетипом носа является его символьное значение как органа обоняния; кроме того, в сознании носителей диалекта закреплено представление об этом органе как уязвимом месте. В некоторых фразеологизмах при употреблении *Nase* речь также идет о реальной части человеческого тела.

Подробнее рассмотрим символьную функцию соматизма „*Nase*“ как **органа обоняния**. В составе фразеологизмов верхненемецких говоров немцев Алтая она реализуется в оборотах со следующими значениями:

1) «чувствовать дух времени, умение оказаться в нужном месте в нужный час»:

(1) *die Noas/Naas noch m, geje/gegen de Wint hewe, halle* „die Nase nach dem, gegen den Wind heben, halten“

(2) *t Noas noch te Luft habe* „die Nase nach der Luft haben“

(3) *die Naas/Noas hoch lifte* „die Nase hoch lüften“

(4) *die Naas in t Heh ziehe* „die Nase in die Höhe ziehen“

Для всех приведенных фразеологизмов со значением 1) информанты указывали один и тот же аналог в русском языке - «держать нос по ветру». Поскольку подобные обороты в литературном немецком языке отсутствуют (это значение передается преимущественно несоматическими оборотами), а соответствие в русском языке имеет только (1), это позволяет нам предположить его заимствование путем калькирования с преобразованием в лексическом плане из русского языка в диалект российских немцев в период их компактного проживания на территории России. Фразеологизмы (2), (3) и (4) мы относим к группе лингвоспецифичных, т.е. не имеющих соответствия ни в стандартном немецком языке, ни в языке окружения (русском языке).

Внутренняя форма всех оборотов, реализующих значение 1), содержит информацию о действии, восходящим к той эпохе существования человечества, когда хорошее обоняние, наряду с отличным слухом и острым зрением, помогало человеку ориентироваться в пространстве и способствовало его выживанию. Все разновидности этого действия (*поднять нос по ветру, против ветра, держать нос против ветра, иметь нос в воздухе, поднять нос в высоту и высоко поднять нос*) выражают один и тот же смысл – поднятие носа вверх, втягивание воздуха, принесенного попутным (*noch*) или встречным (*gegen*) ветром, позволяет уловить различные запахи, получить необходимую информацию и действовать соответствующим образом. Таким образом, эти обороты возникли в результате метафорического переосмысления действия и относятся к группе кинематических. Все четыре единицы употребляются для выражения положительной оценки человека – умение чувствовать дух времени в обществе одобряется.

2) «выражать презрение к чему-л., недовольство чем-л.»:

(5) *t Nase rimpfe* „die Nase rümpfen“

Оборот (5) является полным эквивалентом немецкому фразеологизму *dt. die Nase rümpfen* и, подобно оборотам (1-4), возник в результате кодирования невербального поведения – реакции человека на неприятные запахи. В результате метафорического переосмысления выражение стало употребляться для выражения неприятия чего-либо.

3) «быть любопытным, вмешиваться без спросу в чужие дела»:

(6) *die, sai Naas/Noas (iwerall/iwarall) nee/nai/rainstecke, naistopfe, drin hawe* „die, seine Nase (überall) hineinstecken, hineinstopfen, darin haben“

В стандартном немецком языке значение 3) транслирует оборот *dt. seine Nase in alles stecken*. В результате контактов с русским языком (ср. рус. «всюду совать свой нос») оборот подвергся структурно-лексическим изменениям: для (6) характерно параллельное употребление двух форм компонента, выраженного определенным артиклем или притяжательным местоимением, факультативное употребление кальки *iwerall/iwarall*, вариативность глагольного компонента.

Согласно классической трактовке в основе оборота лежит образ повара, который во время приготовления пищи заглядывает во все кастрюли, определяя по запаху степень готовности блюд. Фразеологизм (6) реализует фрейм «проявлять излишнее любопытство» и образован в результате метафорического переноса из концептуальной области «Приготовление пищи» в область «Поведение в обществе».

С тем же значением в католическом говоре села Константиновка встречается словосочетание *noasewaisige Poas* с компонентом „Nase“ в качестве части сложного прилагательного, имеющее соответствие в русском языке – «любопытная Варвара». Вместо компонента *Poas* носителями говора могло употребляться имя той или иной женщины, обладающей этой чертой характера. В отличие от русского аналога, немецкий оборот обладает меньшей формальной стабильностью, поскольку второй компонент может быть любым.

Подобным образом описываются диалектные фразеологизмы с символом носа как **уязвимого места** человека. Данное символическое значение лежит, например, в основе фразеологизма со значением «порицание, наказание»:

(7) *die Noas/Naas (ap)putze* „die Nase (ab)putzen, voll schlagen“

В некоторых фразеологизмах образ носа не несет символической нагрузки, а связан с его прямым значением – быть **частью человеческого тела**. Этим фразеологизмам свойственны следующие значения:

1) «что-то доказать кому-то», напр.,

(8) *die Naas/Noas (zu)schmiere* „die Nase zuschmieren“

2) «потерять присутствие духа, расстроиться»:

(9) *die/ t, sai Noas/Naas henje/henge, runnalasse* „die, seine Nase hängen, runterlassen“

3) «запомнить, принять во внимание», напр.,

(10) *uf die Nase schraiwe* „auf die Nase schreiben“

4) «быть одержимым какой-л. мыслью, идеей, предметом»:

(11) *in dr/de Noas/Naas stecke* „in der Nase stecken“

Большинство оборотов фразеологического гнезда *Nase* метафорически мотивированы: как, например, (6), (8), (10). При ментальной обработке фразеологизма (11) реализуется фреймовое знание в сочетании с концептуальной метафорой **МЫСЛИ – ЭТО СУЩНОСТИ**. В пределах этого фразеологического гнезда встречаются несколько кинемграмм: (1), (2), (3), (4), (5), (9). Оборот (7) мотивирован символической функцией опорного конституента.

В диалектном фразеологическом корпусе мы выделяем две группы фразеологизмов. Во-первых, это «базисные», центральные соматические фразеологизмы, демонстрирующие универсальность картины мира носителей верхненемецких говоров Алтая и ее сходство с таковой носителей стандартного немецкого языка. Сюда относятся обороты, имеющие соответствие (эквивалент) в стандартном немецком языке. Это, прежде всего, так называемые ядерные фразеологизмы. В рассматриваемом фразеологическом гнезде таковым является фразеологизм (5). «Переходную» группу образуют фразеологизмы, в разной степени отличающиеся от общенемецких аналогов (также под влиянием русского языка). В рассматриваемом фразеологическом гнезде *Nase* эти отличия выражены структурно-лексическими несоответствиями: (6), (9), (10).

Во-вторых, это периферийные фразеологизмы, включающие в себя, прежде всего, заимствованные из языка окружения единицы. Среди приведенных примеров это точная калька (8) и кальки с преобразованием единиц в лексическом (иногда и семантическом) плане: (1), (7).

Отдельную группу образуют «собственно диалектные» фразеологизмы - лингвоспецифичные обороты, не имеющие соответствия ни в стандартном немецком языке, ни

в языке окружения и отражающие своеобразие мировосприятия носителей изучаемых говоров, например, (2), (3), (4), (11).

Фразеологическое гнездо *Nase* в верхненемецких говорах Алтайского края характеризуется сильным интерферирующим влиянием русского языка, результатом которого является большое число оборотов переходной группы и периферийных фразеологизмов и лишь один ядерный фразеологизм. Четыре оборота свидетельствуют об особенностях мировосприятия данного этноса.

ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ТРАНСЛЯЦИИ КУЛЬТУРЫ

Е. В. Музлаева
МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида
с приоритетным осуществлением
коррекции речи детей № 37 «Ласточка»
г. Новочебоксарск

Трудно переоценить значение культуры. Понятие это настолько обширное, что его бы выплюнула физика, окажись оно там: неоднозначность в физике сродни постыдному невежеству. Но культура, теоретически не касаясь точных наук, поглощает почти все сферы нашей жизни от бытовой действительности до высокой одухотворённости. Культура – это, прежде всего, духовная деятельность человека или, как считал Демокрит, его «вторая натура», которая находит отражение в материальной действительности. Культура – это симбиоз духовного и материального, это квинтэссенция человеческих усилий, преодолевших границы инстинкта. Можно бесконечно открывать этот термин с разных сторон, ибо потенциал его значений неисчерпаем. Оттого и трактовка этого словечка – ужас любого поклонника математической точности.

Приступая к написанию этой статьи, я натолкнулась на весьма интересную цитату Лорда Раглана: «Культура – это приблизительно всё то, что делаем мы и чего не делают обезьяны». Эти слова, не лишённые остроты как и глубокого смысла, заставляют проникнуться в глубь этого вопроса. Что же отличает нас от обезьян? В большинстве случаев мы, не задумываясь, отвечаем: речь. Да, мы умеем разговаривать. Но существуют же ещё отличия, как физиологические или, скажем, революционное использование человеком орудий труда. Но мы говорим: речь. И неспроста.

Речь – один из древнейших культурных феноменов, сотворивший почву дальнейшего становления культуры. Без языка немислимо существование человека (иначе мы – австралопитеки, кроманьонцы, приматы, да кто угодно, но не люди), тем более немислимы его эволюционные шаги. Когда мы говорим, мы мыслим, а значит, рождаем идеи. А если мы рождаем идеи, то способны преобразовать окружающую нас действительность. Эта уникальная способность раз и навсегда отделила нас от мира животных, и теперь мы нечто, сумевшее упразднить установку инстинкта и создать свою. Если обезьяны живут в абсолютной монархии природы, где властвует базовый инстинкт, то мы перебрались в парламентскую республику, где инстинктам пришлось хорошенько потесниться с духовными и социальными потребностями. А потому невозможно недооценить роль языка в культурной перспективе, когда речь сотворила человека.

Лев Николаевич Толстой, великий русский писатель и гений, говорил: «Язык – душа нации. Язык – это есть живая плоть идеи, чувства, мысли». Действительно, речь – культурная основа народа, воплощение его характера и чувств, иначе говоря, это индикатор этнической дифференциации, это сама этническая дифференциация. Русский на-

род развивался вместе со своим языком. Богатство и многогранность русской словесности говорит нам о богатстве и многогранности русского характера. «Что за прелесть народная речь! – восклицает Лев Николаевич. – И картинно, и трогательно, и серьёзно». Этими словами Толстой не столько восхваляет народную речь, сколько сам народ, его способность к душевности, образности и в то же время серьёзности в исповеди своих переживаний.

«Для познания нравов какого ни есть народа старайся прежде всего изучить его язык» - точно заметил великий Пифагор. Язык – это ключ к сердцу народа, открыв которое мы познаем его культуру. Безусловно, рассуждая об этом, как никогда правы и Пифагор, и Толстой. Точно так же, как глаза – зеркало души, речь – зеркало народа.

Любое движение отечественной истории отражалось на русском языке. Сегодня же эта «культурная губка» впитывает в себя лингвистические продукты постиндустриальной эпохи. Среди тех продуктов, прежде всего, следует выделить глобализацию. Отсюда в русском языке огромное количество иностранных слов, стремительно ворвавшихся в нашу лексику. Как видите, язык точнее всех рассказывает нам о культурных изменениях, транслирует эти изменения, подстраивается под них.

Знаете ли вы, что такое твиттер? Уверенна, что да. А если не знаете, то хотя бы слышали. Твиттер – это известная во всём мире социальная сеть, подарившая возможность миллионам людей в ста сорока символах рассказать о каких-либо бытовых курьёзах или своевременно выразиться по какому-либо поводу. С появлением этого сервиса в нашей жизни культура тут же подстроилась под него: многие сегодня увлечены сочинением этих небольших высказываний, превратив процесс сочинения в особый ритуал. Например, есть такие любители «щебетать» (twitter – с англ. «тот, кто щебечет»), которые первым делом с утра заходят в твиттер и оставляют сообщение, а уже потом умываются и идут на кухню делать завтрак. И не дай бог сломаться этому алгоритму, иначе человек будет испытывать огромные душевные терзания и всё пойдёт не так, и не раз услышит он: «Ты что, не с той ноги встал?» Большое значение твиттера в жизни некоторых людей делает его значительной частью культуры. Неудивительно, что русский язык тут же откликнулся на это появлением таких слов, как «твиттер», «твит», «ретвит», «твитнуть», «ретвитнуть» и т.д. Таким образом, русская речь транслирует постиндустриальные особенности культуры.

Да и вообще интернет, являясь как техногенным, так и культурным феноменом, стал причиной возникновения особого сетевого сленга. Это не просто разновидность устной и письменной речи, это уже другой самостоятельный язык, о котором, я думаю, и грезили русские футуристы XX века и краткость которого достигнута в ущерб грамотности и смысловой содержательности. Сформирован он нашей разговорной речью (пишу, как слышу), словами из компьютерных игр, причудливыми конгломератами английских и русских слов. И весь этот рецепт чудным образом дополняется золотым правилом пунктуации: ставлю знак, когда хочу или когда случайно нажму не ту кнопку. Иногда, читая сообщения в социальной сети, я уже смутно понимаю, о чём речь, и будто бы пытаюсь перевести сообщение с украинского языка: есть что-то славянское, проглядывают знакомые слова, но пишутся они иначе или согласуются непонятно как. И ни одной запятой, подобно старославянским письменам. Осталось только пробелы упразднить. Это болезнь или новый виток развития? Деграция или лаконичная простота? Так или иначе, этот сетевой язык демонстрирует культурные изменения в обществе.

Грамотность изрядно пострадала от этих изменений, что очень плачевно, ибо справедливое тождество богатство языка – богатство души говорит нам о весьма прискорбной тенденции современного человека к умственному параличу. Не будем распространяться о проблемах, вытекающих из явления компьютеризации, ведь предмет наших размышлений – язык и культура.

Не случайно учёные-лингвисты делятся на две школы: московскую и питерскую. Их мнения порой расходятся в зависимости от их культурной принадлежности, хотя таких случаев и немного, что лишает необходимости фактического существования этих двух школ. Например, в слове «деньгам» москвичи ставят ударение на первый слог, петербуржцы – на последний. Это не признак диалекта или тому подобное, это – культурная особенность, выражающаяся в языке. О том же нам говорят и «подъезд» с «парадной». Долго делилась Россия на два мира: московский и питерский. Читая произведения наших классиков, мы то и дело сталкиваемся с описаниями различий между обществом Москвы и обществом Петербурга. Педантичность, аристократичность, эстетическая просветлённость Петербурга и прагматичность, простота, азарт московского света резонируют в едином культурном пространстве, имея свои особенности. Оттого мы и говорим сегодня, что Санкт-Петербург – город писателей, художников, музыкантов и прочих бедняков, а Москва – город, где всё на деньгах только и держится.

Язык – главное детище культуры, которое реагирует на любое её колебание. Словесность открыла невиданные границы перед человеком, вздумавшим преобразить реальность под себя. Природа позволила ему этот каприз. Появились общество, искусство, политика, наука... Появилась человеческая цивилизация, которая держится на коммуникации, т.е. на языке. Если разучимся говорить, упадём с высоты превосходства над остальным животным миром и вновь заживём по его жестоким законам. Будем безумными дикарями, слушающими лишь позывы инстинкта. А потому речь – это ядро культурного атома. Быть может, эта трактовка заинтересует товарища-физика и остальных любителей однозначности. Хотя они скоро разочаруются, выделив из этой модели два элемента: культуру и язык. И скажут с отвращением: «Это уже метафизика, друг. Никакой точности, одни гипотезы и догадки. Пусть философы гадают». Ну что ж, мы только «за».

КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМАНТИКИ ВРЕМЕННОГО ПОРЯДКА В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ НАРРАТИВЕ

*П.А. Шалимова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, Чебоксары
Научный руководитель
д. филол. н., профессор Л.Н. Оркина*

Семантика временного порядка является одним из аспектов представления идеи времени в нарративном режиме интерпретации. Термин «временной порядок (ВП)» восходит к логико-философским исследованиям Г. Рейхенбаха. По А.В. Бондарко, семантику временного порядка в тексте или его фрагменте конституируют отношения сукцессивности / симультанности и аспектуальные признаки «данная ситуация (ДС)» и «возникновение новой ситуации (ВНС)» либо смена новых ситуаций [1]. Как в русскоязычном, так и в англоязычном нарративе семантика ВП формируется посредством синтагматики и комбинаторики глагольных форм при поддержке обстоятельств / адвербиалов, темпоральной лексики, морфолого-синтаксических средств, гибридных слов и элементов «малого синтаксиса» (союзов, союзов-частиц, частиц).

Восприятие времени, в частности, последовательности событий на временной оси приобретает свое специфическое преломление в грамматике языков, поскольку грамматика – «программа и руководство мыслительной деятельностью человека [2]». Д. А. Разренов отмечает, что грамматический концепт времени, характеризующийся антропо-

центричностью, фиксирует расхождения в анализе грамматической природы категории времени различных языков, которые становятся наиболее очевидными при сопоставлении лингвистического выражения естественного времени с помощью временных форм глагола.

Нарративные тексты, созданные в рамках традиционной русскоязычной культуры, иллюстрируют «циклическую темпоральную модель с признаками футуризма [2]» в режиме неканонической речевой ситуации.

(1) Он (Белинский) встретил меня чрезвычайно важно и сдержанно... но не прошло, кажется, и минуты, как все преобразилось... Он заговорил пламенно, с горящими глазами (Ю.И. Селезнев).

Каждая из форм СВ и НСВ отражает положение дел на каждом отдельно взятом конкретном участке временной оси. Пример 1 иллюстрирует структурный тип ВП «последовательность новых ситуаций»; сукцессивность и динамику событий обеспечивает комбинаторика глагольных форм СВ. Действия, обозначаемые данными формами, характеризуются признаками целостности и ограниченности действия пределом. Следовательно, каждый из глагольных предикатов отвечает за временную отнесенность и функциональную характеристику того предложения, предикативным центром которого является. Интервал выражен при помощи фразеологизированной структуры **не прошло и (существительное с темпоральным значением), как**, являющейся схемой-основой для обширного сегмента предложений в русском языке. Специфической особенностью семантики фразеологизированных конструкций является то, что заключенные в них временные значения всегда осложнены дополнительным компонентом субъективно-оценочного характера. Интервал, выраженный при участии данной структуры, эксплицирует как авторское, так и идиоэтническое восприятие временного промежутка между ситуациями на оси времени.

(2) 1. Тесла хлопал в ладоши и радовался как дитя: 2. весь ход опыта подтверждал его предположения. 3. Еще немного, еще одну-две минуты, и можно начать наблюдение стоячих волн. 4. Но внезапно все прекратилось. 5. Настала тишина, подобная тишине, наступающей после ожесточенного артиллерийского боя (Б.Н. Ржосницкий).

Фрагмент 2 представляет иной структурный тип ВП. Предикаты **хлопал** и **радовался** формируют признак ДС. Положение дел статично, характеризуется симультанностью. Далее наступает новая ситуация, выраженная аспектуальной семантикой глаголов **прекратилось** и **настала**. ВНС обеспечивает сукцессивность на временной оси. Семантика ситуации, отраженной в первой предикативной части, поясняется в двух последующих предикативных частях. В части (3) благодаря использованию приема несобственно-прямой речи косвенно отражается настроение исследователя, предвкушение нового научного открытия. Следовательно, данное конкретизирующее ДС предложение несет в себе элементы интенциональности, субъективного восприятия Н. Теслой данного временного отрезка, наполненного событиями. Между тем в анализируемом контексте прослеживается та же закономерность, что и в (1). «Радиус действия» глагольной формы СВ и НСВ лимитируется границами предикативной части, в пределах которой глагол выполняет свою синтаксическую функцию. Вероятно, полихронность (реализация циклической модели) в восприятии времени воплощается именно путем сегментирования временной оси, обусловленного неэкспансивным характером русского глагола в пределах фрагмента с семантикой ВП. Функцию объединения фрагмента в русском повествовательном тексте выполняют иные средства, например, сочинительные союзы в инициальном употреблении с опорой на семантический фактор.

Англоязычная монохронная культура, в противоположность русскоязычной полихронной, представляет линейную темпоральную модель с преобладанием актуализма:

«я – здесь – сейчас» [2]. В неканонической речевой ситуации нарратива эти особенности линейного грамматического времени (с опорой на глагольные формы) отражаются следующими способами.

1. В английском нарративе последовательность форм простого прошедшего времени (*Past Simple*) выполняет специализированную текстовую функцию выражения упорядоченной с точки зрения автора последовательности событий в прошлом:

(3) He **was obliged** to stop at the Canaries more than three weeks, in order to make a new rudder for one of his vessels and to alter the sails of another (ДС). At length all **was ready** (ВНС1), and he again set out on his voyage toward the west (ВНС2) (D. H. Montgomery). *'Он был вынужден оставаться на Канарах в продолжение более чем трех недель для того, чтобы сделать новый штурвал для одного из своих кораблей и поменять паруса на другом судне. В конце концов все было готово, и он снова продолжил свое путешествие по западу'*.

Пример иллюстрирует ситуацию хронологического упорядочения событий на линии времени в нарративном тексте исторического жанра. Следует отметить, что невидовые временные формы *Past Simple* отображают линейную временную последовательность именно в нарративном тексте (временной порядок), а не в предложении (таксис).

2. Видо-временные формы *Present Perfect* выполняют функцию объединения фрагмента с семантикой ВП и иллюстрируют присущий англоязычной культуре актуализм, преломленный в повествовании.

(4) Aged ten, I **was** the proud winner of a prize at the Grantham Eisteddfod for reciting poetry (ДС). (...) One day soon afterwards, when I **called** at a door to collect an order for groceries, I **was given** an edition of Milton by someone who **knew** how much poetry **meant** to me (ВНС): I **have treasured** the book ever since (ДСf) (Margaret Thatcher). *'Когда мне было десять, я получила гордое звание первого призера в Грэнхэм Эйстедфод в чтении поэзии. Однажды, вскоре после этого, когда я позвонила в дверь чтобы забрать заказ на продукты, мне было вручен экземпляр Милтона тем, кто знал, как много поэзия значит для меня: с тех пор я берегла эту книгу'*.

Во фрагменте 4 представлен структурный тип временного порядка "чередование ДС/ВНС". Пресуппозиция "встроена" в структуру новой ситуации (выделено курсивом). Наличие пресуппозиции зачастую является облигаторным элементом фрагментов с семантикой ВП, формирующихся при участии формы *Present Perfect*: она является прагматической базой для формирования востребованности, выраженной формой настоящего перфектного; обосновывает и диктует автору необходимость выбора именно этой формы глагола. Форма **have treasured** актуализирует действия, о которых идет речь в нарративе, с точки зрения автора повествования в настоящий момент текстового времени; в данном случае настоящий момент соответствует времени создания текста. Этим может быть объяснено контактное расположение пресуппозиции и финальной данной ситуации, выражающей авторские интенции средствами перфекта и адвербиального показателя с темпоральной семантикой ever since (в продолжение всего периода со времени события, происшедшего в ВНС). Данное обстоятельство является маркером универсального перфекта, как и since that day в (2). ДСf является актуальным следствием положения дел, описанного в пресуппозиции и ДС, характеризует средствами *Present Perfect* ситуацию, длящуюся вплоть до настоящего момента; повествует о жизненном опыте автора автобиографии [3]. Значимость подарка для М. Тетчер подчеркивается протяженностью временного интервала между событиями в рамках ДС и ВНС с одной стороны, и ДСf – с другой. Универсальный перфект в (4) представляет собой грамматикализацию хода времени от локализованного момента в прошлом до текущего (настоящего) момента текстового времени, значимую вследствие актуальности ситуации до мо-

мента изложения в нарративе. Универсальный перфект охватывает временной промежуток от левой точки, выраженной наречием перфектного уровня, до правой, обозначенной грамматической формой времени, включительно. Идиотнической особенностью англоязычных фрагментов с семантикой ВП, сформированных при участии *Present Perfect*, следует признать грамматикализованное субъективное расширение актуального настоящего, сопровождающееся созданием модально-прагматической напряженности. Участки временной оси, ассоциированные с определенными событиями, воспринимаются как интегрированные.

Временной порядок тесно связан с интенциональностью: распределение и движение событий на линии времени сопровождается оценкой, экспрессивным осмыслением и субъективно-модальной маркированностью положения дел с точки зрения автора, повествователя или персонажа. Представление временного потока и заполняющих его событий сквозь субъектную сферу автора / повествователя / персонажа порождает возникновение элементов эмотивного времени в тексте. Эмотивное (субъективно переживаемое) время сосуществует в нарративе с нейтральным, физическим, однонаправленным «бытийным» временем. Между тем вероятно, что языковые, а именно грамматические и синтаксические различия в способах эмотивной характеристики временного порядка в русском и английском нарративе обусловлены их культурно-языковой спецификой.

Рассмотрим и сравним фрагменты с элементами эмотивного времени различной степени выраженности, содержащих лексему "**time (время)**" в позиции синтаксического субъекта одной из предикативных частей, формирующих данные и новые ситуации и/или их компоненты. Англоязычные фрагменты представлены в сопоставлении с их переводом на русский язык.

В англоязычных примерах, представленных ниже, слово "**time**" употребляется с определенным артиклем – **the time**: описываемый временной сегмент грамматически эксплицируется как обособленный, отграниченный от иных промежутков на временной оси и характеризующийся особыми субъективно переживаемыми свойствами; это ситуативное время "здесь и сейчас", не исключенное из общей линии времени, подчеркивает актуализм в восприятии времени. **The time** – это время, переживаемое только определенным персонажем и только в определенный момент вне зависимости от его объективного хода; такое время в высшей степени эмотивно. Эмотивность времени подчеркивается контактным расположением с **the time** глагола субъективного восприятия **seemed (казалось)** в составе сказуемого. При переводе на русский язык эмотивное «**the time**» передается словом **время**.

(5) When I could see again the driver was climbing into the caleche, and the wolves had disappeared. This was all so *strange* and *uncanny* that a *dreadful fear* came upon me, and I was afraid to speak or move. **The time seemed interminable as we swept on our way**, now in almost complete darkness, for the rolling clouds obscured the moon (B. Stoker). '*Когда ко мне снова вернулась способность видеть, водитель забирался в кабину, и волки исчезли. Это было настолько странно и сверхъестественно, что мной овладел чудовищный страх, и я боялся заговорить или пошевелиться. Время казалось беспредельным, пока мы преодолевали путь, теперь уже в полной темноте, потому что огромные тучи скрывали луну*'.

Страх перед неизвестным и сверхъестественным, выраженный во фрагменте эксплицитно, обуславливает и порождает у персонажа выраженное эмотивное восприятие времени в пути. Данный отрезок времени характеризуется его субъективным замедлением. Эмотивность подчеркивается лексически в обоих вариантах текста при участии прилагательного **interminable / беспредельный**. Отрезок времени, преломленный соз-

нением субъекта как затянувшийся и беспокойный, представлен сквозь субъектную сферу персонажа.

(6) I knew pretty well the direction and distance of the Count's window, and made for it as well as I could, having regard to the opportunities available. I did not feel dizzy – I suppose I was *too excited* – and **the time seemed ridiculously short till I found myself standing on the window-sill and trying to raise up the sash.** (...) (B. Stoker). 'Я прекрасно знал, в какой стороне и на каком расстоянии находится окно Графа, и я продвинулся в его сторону насколько мог, внимательно рассмотрев все возможности. Я не испытывал головокружения – кажется, я был **слишком возбужден** – и **время казалось смехотворно сжатым**, пока я не оказался на подоконнике в попытке поднять оконную раму'.

Данный фрагмент характеризуется событийной и эмоциональной насыщенностью в рамках динамичной смены ситуаций на временной оси. Деятельность персонажа, направленная на достижение цели, обуславливает изменения в восприятии времени. Субъективное переживание времени основывается на положительном настрое, сопряженном с опасностью и риском. Причастие *excited* / **возбужден** имплицитно ожидание положительных изменений в ходе активной деятельности субъекта. Наречие *too* / **слишком** сообщает действию экспрессивную и оценочную характеристику: указывает на чрезмерную выраженность чувств и переживаний. Следовательно, трансформируется и характер эмотивного восприятия времени – в (6) имеет место его субъективное ускорение. Наречие **ridiculously** / **смехотворно** содержит в своей лексической семантике экспрессивный компонент значения и усиливает степень эмотивно детерминированного "сжатия" времени в момент рискованного перемещения персонажа.

Таким образом, идиоэтническая специфика восприятия времени эксплицируется в повествовательном тексте и / или его фрагменте. Данная специфика находит наиболее яркое выражение при сопоставлении функционирования глагольных форм русского и английского языков в пределах фрагмента с семантикой ВП с опорой на циклическую и линейную темпоральные модели соответственно. В русском повествовательном тексте, а именно его фрагменте с семантикой ВП, каждая из глагольных форм СВ и НСВ определяет семантику и прагматику той предикативной части, которую организует. У русского глагола не зафиксировано специализированных текстовых функций для передачи анализируемой семантики. Английский нарратив предполагает грамматикализацию субъективного расширения актуального настоящего во фрагменте средствами *Present Perfect* и упорядочение событий на оси времени при участии *Past Simple*.

При передаче эмотивной характеристики времени в русском тексте субъективно переживаемое время грамматически не вычленяется из основного потока; в английском нарративе грамматический показатель – определенный артикль **the** – подчеркивает актуализм в восприятии времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко, А.В. Категоризация в системе грамматики / А. В. Бондарко. – М. : Языки славянских культур, 2011.
2. Разоренов, Д.А. Лингвокультурные особенности концепта «время» в русском языке / Д. А. Разоренов // Изв. Тульск. гос. ун-та. – 2010. – №1. – С. 329–334.
3. Macmillan English Grammar in Context Advanced. – М. : Macmillan Education, 2012. – 240 p.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ ПОНЯТИЙ В РУССКОМ И КОМИ-ПЕРМЯЦКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, СОДЕРЖАЩИХ СЕМАНТИКУ ПРОСТРАНСТВА)

М.А. Томилина
ПГГПУ, г. Пермь
Научный руководитель
д.филол.н., профессор И.А. Подюков

Экзистенция, духовное существование и опыт осознания человеком условий, пределов и возможностей своего существования, относится к той категории сознания, за которой стоит понимание человеком своего места, статуса и значения в мире: экзистировать значит задаваться вопросом о своем бытии, о смысле существования. Опыт осмысления экзистенции, представление о началах жизни и ее пределе различаются в национальных культурах - каждый народ формирует свое особенное отношение к жизни и смерти и выражает это отношение в образных представлениях данных сущностей.

По-разному комментируются в тех или иных культурно-исторических формах тайна рождения и тайна человеческой смерти. С точки зрения носителя архаических культур, отражающих мифологическое сознание, после смерти человеческую душу ожидали разные варианты существования. Чаще всего смерть условно осмыслялась как продолжение земной жизни, в которой человек занят своими повседневными делами. Тот свет, по представлению русской народной традиции, находится под землей, человек там занят тем же, чем он занимался в земной жизни – напр., *делает горшки на Виклинской горе (черепанит - красновишерское)*. В коми-пермяцком языке соответствует фразеологизм *кашниккез керны* «горшки делать» (об умершем). Уподобление умершего гончару содержит шутивное предположение о необходимости трудиться и после смерти (и производить единственно возможное - вещь из глины). В пересказе одного из снов говорится о том, что человек на том свете продолжает заниматься тем же, чем он занимался до смерти: *«Снилась сестра мне, сама во всем белом, и там все тоже в белом ходят, в белых халатах. Так уж там надо. И на работу так ходят. Сестру-ту спрашиваю: «Ты куда пошла?» – «На работу». – «А кем работаешь?» – «Дак тоже учительницей, как и раньше».* (Зап. от Ефремовой К.М., 1928 г.р., с. Юм, Юрлинский район). Аналогично выражается представление о жизни на том свете в коми-пермяцкой традиции: *«Безгрешные в раю даром время не проводят. Кто шьёт, кто сидит за столом, кушает. Все частушки поют».* (Зап. от Мальцевой Е.В., 1926 г.р., д. Мочга, Юсьвинский район); *«Убили у нас одного, я его вижу во сне: «Все, - говорит, - работают, а у меня душа-то чистая, я токо гуляю»* (Зап. от Баяндиной М.И., 1954 г.р., д. Гавино, Юсьвинский район); *«У меня в Новосёлове умер племянник. Мотоциклы друг с другом стукнулись, он насмерть. И вот он приснился, что ему там очень хорошо, смотрит телевизор. У него одна комната, красивая. Как в мавзолее живет он. «Мне, - говорит, - хорошо, только вот на танцы не пускают»* (д. Новосёлово, Юсьвинский район). Эти тексты отражают представление о том, что посмертное существование человека может быть осмыслено как жизнь в особом, другом мире; в зависимости от своей жизни на земле, усопшие «отдыхают», пребывают в блаженстве за свою праведную жизнь либо обречены на вечные мучения за совершенные ими злодеяния.

Выражение представлений об истоках жизни и феномене смерти как небытия и инобытия, номинации различных форм проявления и оценки земной экзистенции в разных языках и культурах могут совпадать и в то же время отличаться. Так, в русских народных описаниях рая обязательным его атрибутом является яблоня: *««В раю, наверно,*

хорошо красиво. Там моленья идут, там все святые. И птички поют так красиво. Везде разные фрукты, яблоки такие, светлое место. Такое место – как Украина, там зелень, сады» (Троицк, Кунгурский район). Коми-пермяцкое описание рая, также подчеркивая его красоту, включает указание на типичные и любимые в народе цветы: *«В раю красота, равнина, всякие цветы там, горадузули (купальница). Там очень хорошо всех людей принимают. Мир радостный и вечный. Всю благодать там дает Господь. Если душа негрешная, то как птичка летает»* (д. Гавино, Юсьвинский район).

Наглядно особенности осмысления понятий жизни и смерти отражены в русской диалектной и коми-пермяцкой народной фразеологии, сюжеты которой связаны с образами пространства. Так, в русской традиции представление об умершем *ушел книзу* содержит пространственный локализатор «низ», который указывает на нижний мир, область нахождения того света. Аналогично выражена идея смерти — удаления в простейших обобщенных категориальных противопоставлениях *«туда» собираться, уйти «туда»*, где использовано эвфемическое отстранение; то же в немецком диалектном выражении *he kummt dot* (букв. «он ушел туда»). Иначе представлен тот свет в коми-пермяцкой традиции. Буквальный смысл выражения *мӧдӧр югытӧ вуджны* «перейти на изнаночный свет» в значении ‘умереть’. Во многих мифах финно-угорских народов о происхождении человека встречается сюжет, когда злой демиург оплевывает человека, после чего Бог вынужден вывернуть людей наизнанку. С тех пор они болеют [3; 343]. Ханты считают, что умершие носят одежду наизнанку [3; 351].

В народном понимании рождение человека есть переход из иного мира в наш, соответственно, смерть – переход из нашего мира в другой, небесный, где живут души усопших людей. Как часть космоса, место проживания богов и умерших людей воспринимается в разных мифологиях небо, что выражено в распространенном русском выражении *уйти на небо* ‘умереть’, в диалектном выражении *в небо глядеть* ‘жить, быть живым’ (сибирское). Последний фразеологизм основан на идее созерцания на небо, которое обозначает не обычное созерцание небесного свода, а мистический контакт с наделенным священными свойствами Космосом; экзистенциальный смысл выражения заключается в указании на то, что жизнь есть существование с осознанием бога и зависимости человека от небесных сил. Для коми-пермяцкой фразеологии представление смерти уходом на небо нетипично. Связано с пониманием неба как божественного начала жизни коми-пермяцкое выражение *усис небоись* (букв. «упасть с неба») в значении ‘родиться’, которое, вероятно, воспроизводит древнюю мифологию: в мифах народов коми первые люди появились на небе, но Омель (злой творец) скинул детей бога на землю [3; 202].

Фразеосюжеты, представляющие смерть и рождение, достаточно разнообразны. Эвфемически смерть осмыслялась как переправа на тот берег, (*«Синички в окошко стучат – зовут меня на тот берег видно»* - Калинино, Кунгурский район). В русских говорах этот сюжет достаточно проработан: умереть – это *уйти за Каму*, (в том числе в связи с обычаем устраивать кладбища на противоположном от селения берегу). В коми-пермяцкой фразеологии прямой аналогии этому сюжету нет, хотя кладбища также нередко локализованы на другом берегу рек: *«Покойника несут у нас, чтобы речку перейти, до этого места. Вот у нас тут речка ниже нас есть. Вот речку обычно переходят»* - Рудаково, Юсьвинский район). В то же время «становление» водой, возможно, как умирание, отмечено в выражении *сырлӧль лоис* (букв. «сырлӧлем стать»), которое, кроме основного значения ‘промокнуть насквозь’, используется как оценка только что умершего человека. Связь смерти с водой, которая в разных культурах понималась и как источник жизни, и как средоточие опасностей, последовательно отражают многие обрядовые манипуляции с ней в похоронной традиции коми-пермяков: *«человек на сухую не должен умирать. Когда человек мучается, нужно обязательно ему немножко*

воды дать. В самый последний момент. Вот у нас старуха одна долго болела. Не соображала уже. Одна женщина пришла, я ей говорю: «Ты только с улицы пришла, дак иди, побрызгай старушку». Она брызнула: «Господи, аминь», - сказала и ушла. И старуха сразу померла» (Зап. от Пушкиной К.Н., 1931 г.р., с. Калинино).

В русской диалектной фразеологии отмечен сюжет, в котором рождение человека связывается с посещением святого места. В выражениях типа костр. *в Москву съездить*, пск. *с Москвы приехать* 'родить', уральск. *в Москву съездить* 'родить мальчика', перм. *в Москву по булавки съездить* 'родить девочку' местом, откуда исходит сама жизнь, представлена Москва – священный город, «населенный» не только предками, но и потомками, где концентрируются потенции жизни. Процесс расставания с жизнью характеризуется часто с уходом в виде пути, дороги перехода в другое пространство. Состояние наступившей либо наступающей смерти может характеризоваться как путь, подъем на гору: *«Износилась я уж, на гору пора»* (Калинино, Кунгурский район). Отсюда разнообразные пермские диалектные выражения о смерти *уйти на горушку, уйти на Могильную (Ледяную, Конскую, Березовую) гору*, где использованы топонимические указания на кладбище, которые обычно устраиваются на возвышенностях. Аналогично представляется смерть в коми-пермяцком языке: *чӧвпан мыс вылӧ кайны* «подняться на холм в виде каравай», *гӧрд керӧс вылӧ кайны* «подняться на красный холм», *керӧс вылӧ видзӧтӧ ни, видзчисьӧ ни ассис кулӧмсӧ* (букв. «на гору смотрит уже» о том, кто при смерти). В народной космологии гора является локусом, соединяющим небо и землю, приближенным к богу, к потустороннему миру. По русским поверьям, на Горе находится рай (царство мертвых и представлялось как страна с золотыми горами). Как отмечает В.В. Климов, «...2 тыс. лет назад предки коми-пермяков хоронили умерших на высоких местах, откуда открывался широкий обзор... На округлом, как каравай, холме хоронили умерших предки нынешних пешнигортцев...» [2; 288]. Очевидно, этим объясняется конкретизация формы горы (*чӧвпан мыс*). Многие народы верили, что после смерти человек должен карабкаться на высокую гору, чтобы достичь «того света»; *«Чтобы попасть на тот свет, душе умершего человека нужно было перейти реку, подняться в гору. Надо было переходить огненную реку. У меня свекровка умирала, мучалась. Лежит и говорит: «Как я на эту гору поднимаюсь, как я поднимаюсь на эту гору-то. Лена, режь мне ногти, эти гальки заходят мне под ногти на ногах, больно иди-то». Я отрезала ногти, она сколько-то ещё полежала и развернулась, всё»*. (Зап. от Кривощёковой Е.А., 1940 г.р., д. Калинино, Юсьвинский район).

В коми-пермяцком языке встречается фразеологизм *гӧрд керӧс вылӧ кайны* 'умереть', что в переводе обозначает «на красную гору подняться». Думается, здесь обозначено реально существующее место *Красная горка* в г. Кудымкар – именно там, по поверьям, похоронен Кудым-Ош. Соответственно, выражение можно интерпретировать как «уход к предкам, к праотцам». С другой стороны, выражение *красная гора* известно и русским говорам как название кладбища (*«На Красну гору быстрая дорога, раз и закопают»* - Б. Уса, Куединский район). Это значение скорее всего связано с обозначением весеннего праздника после Пасхи, первого дня Радоницкой недели, который посвящался умершим родителям (ср. об этом в пословице *В Красную горку родители из могилы теплом дохнут* об установлении тепла после Радоницы).

Еще один из локусов, связанных с темой смерти, - лес, который в мифологии является потусторонним миром: именно через лес проходит путь в царство мертвых, в сказках герой отправляется туда за чудесным предметом, встречая умерших предков, различных мифологических существ. Старая русская пословица подмечает близость леса и смерти: *Кто ходит часто в лесу, у того смерть на носу*. Одновременно с лесом, с деревьями связана и тема рождения человека. Так, уральское выражение *с дерева сня-*

той о найденыше, пермское *с елки сняли* о незаконнорожденном соответствуют коми-пермяцком выражению *адззыны пу вылісь* («найти на дереве») ‘родить’.

Фразеологизм *Ванька ягö кайны*, букв. «в Ванькин бор подняться» ‘умереть’ содержит имя *Иван*, которое в русской народной традиции часто сопрягается с темой смерти (ср. выражения типа *Иван Могильников*, *Ванька Елкин*, *Иван Грбович посвтался* об умершей женщине). Возможно, в коми-пермяцком фразеологизме имя *Иван*, которое для коми-пермяков символизирует русского, т.е. носителя иной культуры, «приравнивает» чужого к потустороннему, иному (во всяком случае, имя Иван часто используется коми-пермяками для характеристики лешего) – Гарнуз Иванович, Музгарт Иванович [1; 151].

По данным народной фразеологии, топография, ландшафт загробного мира описывается с помощью образов реального пространства. Лес, река, гора, которые приходится преодолевать умершему, осмысляются архаическим сознанием как обиталища душ умерших, как сакральные локусы. Соответственно загробный мир мыслился народным сознанием как продолжение земного существования человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голева, Т.Г. Мифологические персонажи в системе мировоззрения коми-пермяков / Т.Г. Голева. – Санкт-Петербург: Маматов, 2011. – 269 с.
2. Климов, В.В. Корни бытия. Этнографические заметки о коми-пермяках. / В.В. Климов. – Кудымкар: Коми-Пермяцкое книжное издательство, 2007. – 367 с.
3. Петрухин, В.Я. Мифы финно-угров / В.Я. Петрухин. – Москва: Астрель АСТ Транзиткнига, 2005. – 463 с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА

*Елагина Н. М., МБДОУ «Детский сад № 172 «Львенок», г. Чебоксары
Иванова Т. Н., ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары*

Невозможно переоценить роль родного языка в становлении и развитии личности ребенка. Проникая через язык в духовную жизнь своего народа, ребенок получает первые уроки нравственности и красоты.

Накопленная веками сокровищница народного языка богата меткими изречениями, пословицами, поговорками, загадками, фразеологизмами. Человеческая речь, обогащенная языковыми средствами, становится яркой, выразительной, образной.

Исследования психологов и педагогов, показывают, что к старшему дошкольному возрасту у детей развивается осмысленное восприятие, проявляющееся в понимании содержания и нравственного смысла произведения, в способности выделять и замечать средства художественной выразительности, т. е. у детей развивается понимание образной стороны речи.

В то же время ученые отмечают несоответствие между способностью детей к восприятию образного строя произведений и умениями образно выражать свои мысли, переживания.

Воспитание речевой культуры дошкольников подразумевает не только умение грамматически правильно и связно строить высказывания, но и владеть богатством родного языка, его выразительными возможностями.

Проблема развития образности речи детей изучалась в различных аспектах: лингвистическом, психологическом и педагогическом. Лингвисты называют образной индикаторную речь, связывающую с называнием предмета ряд представлений, вызы-

вающих эмоциональные переживания (О. С. Ахманова, А. Н. Гвоздев, А. А. Леонтьев, В. К. Харченко, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович и др.). Психологи подчеркивают выражение в образе обобщенного содержания и его оттенков, развития эмоциональной выразительности речи (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Ф. А. Сохин, Д. Б. Эльконин и др.). Педагогические исследования отмечают необходимость проведения специальной работы, чтобы вооружить ребенка способами выражения в слове определенного художественного содержания (Р. И. Жуковская, Н. С. Карпинская, М. М. Кониная, Л. А. Пеньевская, Е. И. Тихеева, Е. А. Флерина, и др.). Наиболее последовательно решение этой задачи речевого воспитания представлено в методике обучения русскому языку школьников, в которой выделены основные средства воспитания выразительности речи детей (Н. В. Костромина, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, Н. К. Никитина, Н. С. Рождественский и др.).

В дошкольной педагогике развитие образности речи рассматривается как необходимое условие формирования эстетических представлений, эстетического вкуса детей при ознакомлении с произведениями изобразительного искусства (Н. М. Зубарева, Р. Г. Казакова, Т. Г. Казакова, Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина, Е. А. Флерина, Р. М. Чумичева и др.), с природой (Н. Ф. Виноградова, Е. Н. Водовозова, В. А. Сухомлинский, Е. И. Тихеева и др.), с художественной литературой и фольклором (Л. М. Гурович, Р. И. Жуковская, Н. С. Карпинская, Л. Я. Панкратова, Л. А. Пеньевская, О. С. Ушакова, С. М. Чемортан, А. Е. Шибицкая и др.).

Вместе с тем доказано, что успешное овладение родным языком обеспечивается формированием первоначальных представлений о языке, речи, о действиях с речевым материалом, которые могут нести элементы осмысливания и осознанности (Ф. А. Сохин, Е. М. Струнина, А. Г. Тамбовцева, О. С. Ушакова, А. М. Шахнарович и др.).

В исследованиях последних лет рассматривается проблема осознания таких образных средств, как эмоциональная лексика, пословицы и поговорки, фразеологизмы (Н. В. Гавриш, А. П. Илькова, А. И. Лаврентьева, И. Н. Митькина, А. А. Смага, Е. А. Ставцева и др.).

Развитие образности речи формировалось главным образом при обучении детей составлению описательных высказываний. Между тем в высказываниях типа повествования и рассуждения возможна вероятность появления разнообразных образных средств. Лингвисты справедливо отмечают, что удельный вес образной лексики в различных системах и стилях речи значителен (Н. Д. Арутюнова, А. А. Уфимцева, В. К. Харченко). По их мнению, ребенку так же, как и взрослому, бывает свойственно стремление усилить любое высказывание выразительными средствами. Психологи и педагоги, рассматривавшие становление и развитие речи детей, доказали, что дошкольники могут понимать и использовать средства образности в своих высказываниях (А. М. Леушина, С. Л. Рубинштейн). По мнению С. Л. Рубинштейна, для появления в речи детей образных средств, нужна вдумчивая педагогическая работа, в ходе которой следует развивать выразительность речи для сознательного пользования речевыми средствами [4].

Слова «образность», «образный» используются в стилистике в разных значениях. Образность в широком смысле этого слова – как живость, наглядность, красочность изображения – неотъемлемый признак всякого вида искусства, форма осознания действительности с позиций какого-то эстетического идеала, образность речи – частное ее проявление.

Стилистика рассматривает образность речи как особую стилевую черту, которая получает наиболее полное выражение в языке художественной литературы. Попадая в художественный контекст, слово включается в сложную образную систему произведения и неизменно выполняет эстетическую функцию. Как указывал академик В. В. Виноградов, слово в художественном произведении, совпадая по своей внешней форме со

словом соответствующей национально-языковой системы и опираясь на его значение, обращено не только к общенародному языку и отражающемуся в нем опыту познавательной деятельности народа, но и к тому миру действительности, который творчески создается или воссоздается в художественном произведении. Поэтому оно (слово) двупланово по своей смысловой направленности и, следовательно, в этом смысле образно [2].

Под образным строем языка понимается закрепленная в языке национально и культурно исторически обусловленная система образов, метафорически реализованная в семантике единиц лексико-фразеологического уровня, регулярно воспроизводимая в актах коммуникации и формирующая языковую картину мира носителей языка. Образный строй рассматривается как системно-языковое явление, имеющее семантический уровень и знаковую форму выражения, и как когнитивная структура, входящая в систему представлений языковой личности, на которой базируются определенные языковые способности, реализуемые в речевой деятельности

Более узкое понимание образности речи основано на использовании слов в переносном значении, с измененной семантикой. При этом слова, получающие образное значение, в художественном контексте в какой-то степени теряют свою номинативную функцию и приобретают яркую экспрессивную окраску. Изучение образного значения слова в этом смысле направлено на исследование лексических приемов, придающих речи эстетико-художественное значение.

Образность речи – это выразительно-изобразительные качества речи, сообщаемые ей лексическими и грамматическими средствами (экспрессивной лексикой, особыми аффиксами, тропами и фигурами).

Образные средства – это лексико-грамматические категории, для выражения которых используются все единицы языка (слово, словосочетание, предложение, сложное синтаксическое целое).

В работах В. В. Виноградова, Е. А. Шенделевой, Д. Н. Шмелева образность понимается как лексико-семантическая категория, обобщающая свойства слова, характеризующегося семантической двуплановостью и ассоциативно-метафорическим характером внутренней формы.

Образность языка и речи определяется целым рядом условий: тренировкой речевых навыков, направленностью на понимание выразительных возможностей языка, развитием специальной речевой интенции, накоплением опыта использования языковых средств, развитием когнитивных аспектов семантики языковых единиц (Л. С. Выготский, Н. В. Гавриш, А. В. Запорожец и др.).

Выразительностью речи называются такие особенности ее структуры, которые поддерживают внимание и интерес у слушателя или читателя.

Выразительность необходима в любых ситуациях общения, и сообщается речи это качество средствами языка, входящими в разные области языковой структуры, поэтому выразительность может быть произносительная и акцентологическая, лексическая и словообразовательная, морфологическая и синтаксическая, интонационная и стилевая (или стилистическая).

Как указывал В. П. Глухов, выразительные средства языка иногда сводят к так называемым выразительно-изобразительным, т. е. тропам и фигурам, но выразительность могут усиливать единицы языка всех его уровней – начиная со звуков и кончая синтаксисом и стилями. Даже отдельный звук, не говоря уже о какой-то их комбинации, может оказаться в речи выразительным [3].

Тропы обозначают такие обороты (образы), которые основаны на употреблении слов (или сочетания слов) в переносном значении и используются для усиления изобразительности и выразительности речи.

В основе тропов лежит перенос значения, который, по мнению некоторых исследователей, имеет как объективную цель – название, которое направлено на смысловое, понятийное содержание, так и на субъективную цель – выражение, влияющее на содержание сознания, которое, в свою очередь, обладает эмоциональной окраской.

Различные классификации тропов и фигур речи встречаются с давних времен. О важности образности в художественной литературе писал еще Аристотель. В «Поэтике» Аристотеля в качестве ключевого термина употребляется слово «метафора», однако под метафорой подразумеваются все образные средства, ибо «всякое имя бывает общеупотребительное, или глосса, или метафора, или сочинённое, или укороченное, или измененное». «Метафора, – читаем мы у Аристотеля, – есть перенесение необычного имени с рода на вид, или с вида на род, или по аналогии...». Учение Аристотеля оказало более чем значительное влияние на развитие теории образных средств языка в европейской филологии.

Квинтилиан разделяет тропы на дварода. Один из них употребляется «для большего выражения», другие – «для украшения». К первым относятся метафора, синекдоха, метонимия и др.; ко вторым – эпитет, аллегория, энигма и др. Классифицируя метафоры Квинтилиан принимает за основополагающий признак одушевленность-неодушевленность сопоставляемых предметов и получает таким образом четыре рода метафор: 1) метафору, основанную на сопоставлении неодушевленного предмета с одушевленным; 2) неодушевленного с неодушевленным; 3) одушевленного с неодушевленным; 4) одушевленного с одушевленным.

В «Кратком руководстве к риторике на пользу любителей сладкоречия» М. В. Ломоносова образно-выразительные средства языка (тропы) рассматриваются преимущественно в разделе «украшений». Из четырнадцати тропов, упоминаемых у Квинтилиана, М. В. Ломоносов называет десять: метафору, метонимию, антономасию, катахрезис, металипсис, аллегория, парафразис, иронию и гиперболу. М. В. Ломоносов классифицирует образно-выразительные средства по структурному признаку: он указывает на то, что одни тропы «заклучены в одном слове», а другие состоят «из двух или многих».

Рассмотрим различные виды тропов:

Гипербола (греч. *Hyperbole*, преувеличение) – это прием, при котором образ создается посредством художественного преувеличения. Гиперболу не всегда включают в свод тропов, но по характеру использования слова в переносном значении для создания образа гиперболы очень близка тропам. Прием, противоположным гиперболе по содержанию, является литота (греч. *Litotes*, простота) – художественное преуменьшение.

Гипербола позволяет автору показать читателю в утрированном виде самые характерные черты изображаемого предмета. Нередко гипербола и литота используются автором в ироническом ключе, раскрывая не просто характерные, но негативные, с авторской точки зрения, стороны предмета.

Метафора (греч. *Metaphora*, перенос) – вид так называемого сложного тропа, речевой оборот, при котором свойства одного явления (предмета, понятия) переносятся на другое.

Метафора содержит скрытое сравнение, образное уподобление явлений с помощью использования переносного значения слов, то, с чем сравнивается предмет, лишь подразумевается автором. Недаром Аристотель говорил, что «слагать хорошие метафоры – значит подмечать сходство».

Сравнение строится на основе учета трех элементов: предмета – того, что подвергается сравнению, образа – того, с чем сравнивается, признака – основания для сравнения одного с другим. В число коррелятов при сравнении включаются предметы, явления, действия, качества, имеющие близкие или одинаковые признаки (Н. М. Голева, И. Б. Голуб, Н. В. Дмитриева, А. И. Ефимов, Д. Э. Розенталь, В. К. Харченко, Е. Т. Черка-

сова, Д. Н. Шмелев).

Олицетворение является особым видом метафоры и реализуется в отдельном словосочетании, предложении или более крупном фрагменте текста. Исследователи рассматривают олицетворение как наиболее сильное образное средство, как основополагающий когнитивный процесс и важный компонент процесса понимания (О. С. Ахманова, В. В. Виноградов, Д. Дэвидсон, Э. Кассирер, Э. Маккормак, Е. А. Некрасова, Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова).

Задача олицетворения – соотнести изображаемый предмет с человеком, сделать его ближе читателю, образно постичь внутреннюю сущность предмета, скрытую от повседневности. Олицетворение является одним из древнейших образных средств искусства.

Среди образных средств языка особое место занимают фразеологические обороты. В них заложена возможность объективации переносного значения высказывания, их использование в речи конкретизирует предмет мысли и выражает отношение к нему (А. М. Бабкин, В. П. Жуков, В. Н. Телия, А. И. Федоров).

Фразеологические выражения – это проявления богатства народной словесности, которые «придают языку яркость черт национального характера...». В них содержатся образы, связанные с духовной культурой народа. Во фразеологических оборотах заложена возможность образного высказывания, их использование в речи конкретизирует предмет мысли и выражает отношение к нему [1].

Образные средства языка представляют собой сложную форму человеческого отражения. Они возникают на пересечении двух систем: системы художественного отражения, каковой является искусство в целом, и системы языкового отражения действительности, включая мир чувств и мыслей человека. Прямое отношение к проблеме их формирования имеет своеобразие образного мышления и образного восприятия (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, Е. С. Кубрякова, А. Н. Леонтьев, А. М. Шахнарович).

Образная речь является важной составной частью воспитания культуры речи. Если у ребенка воспитывается интерес к языковому богатству, умение воспринимать и понимать средства выразительности, то у него в дальнейшем развивается умение использовать в своей речи самые разнообразные выразительные средства, речь становится образной.

В дошкольной педагогике развитие образности речи рассматривается как необходимое условие формирования эстетических представлений, эстетического вкуса детей при ознакомлении с произведениями изобразительного искусства, с художественной литературой и фольклором.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белобородова, Е. В. Семантизация фразеологических оборотов детьми старшего дошкольного возраста / Е. В. Белобородова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. – №31. – С. 28-31.
2. Виноградов, В. В. Проблема авторства и теория стилей / В. В. Виноградов. – М. : Художественная литература, 1961. – 241 с.
3. Глухов, В. П. Исследование состояния связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов // Дефектология. – 1986. – № 6. – С. 73-78.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РУССКО-КРЫМСКОТАТАРСКИХ БИЛИНГВАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

А.С. Ибраимова
РВУЗ «КИПУ», г. Симферополь
Научный руководитель
д.п.н., доцент Р.Р. Девлетов

В последнее время в условиях бурного развития межкультурной и межъязыковой коммуникации в полиэтничных регионах возрастает интерес к исследованию языковых способностей.

Большой интерес к формированию последних проявляли многие психологи, лингвометодисты, лингводидакты, нейролингвисты, психолингвисты. Среди них можно назвать такие имена, как, Б. Г. Ананьев, Е. В. Арцишевская, Я. Гальперин, Р. Р. Девлетов, В. Н. Дружинина, И. Я. Зимняя, М. К. Кабардов, Л. Г. Кашкурович, В.Г. Костамаров, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, Л. А. Якобовиц. Также представители гештальтпсихологии, выдвинувшие программу изучения психики с точки зрения целостных структур (гештальтов): Вольфганг Кёлер, Макс Вертгеймер, Курт Коффка, Курт Левин.

В настоящее время в многонациональном регионе знание языка соседа является необходимым условием для достижения успеха практически в любой сфере деятельности. При этом на первый план выходит обучение языку как средству общения, или компетентностный подход, в отличие от традиционного подхода к обучению языку как усвоению системы грамматических и лексических норм, где основной акцент сделан на познании норм языка.

Формирование двуязычия в начальной школе требует разработки новых методов и приемов развития языковых способностей. Особенно это касается, когда синхронно в обществе и в школьной практике контактируют два и более языка – русский, украинский, крымскотатарский и иностранный. Однако исследований по формированию билингвальных языковых способностей на уроках русского и крымскотатарского языков нет. Этим и определена **актуальность нашей работы.**

Цель статьи – описать систему заданий и упражнений по формированию языковых способностей билингвов на русском и крымскотатарском языках.

В методике способности можно рассматривать в широком и узком понимании. Пользуясь трактовками способностей, утвердившимися в научной литературе, можно сказать, что в широком понимании языковые способности – это такие индивидуально-психологические и психофизиологические особенности, которые характеризуют высокий темп и высокий уровень овладения языком в определенных условиях и в заданных рамках, то есть овладение основными навыками и умениями – говорением, пониманием, чтением и письмом. А так как эти умения и навыки могут быть первичными и вторичными, можно сформулировать более узкое понимание определения: под языковыми способностями мы понимаем такие индивидуально-психологические и психофизиологические особенности, которые обеспечивают быстрое и качественное овладение коммуникативными навыками в разговорной речи [1].

Говоря о билингвизме, нельзя не затронуть такие понятия, как «владение вторым языком» и «употребление второго языка». Эти два понятия пересекаются. Точка пересечения характеризует носителя языка в целом с историко-этнической и социально-психологической сторон.

Гештальтпсихология исследовала целостные структуры, из которых состоит психическое поле, разрабатывая новые экспериментальные методы.

Таким образом, в отличие от других психологических направлений (психоанализа, бихевиоризма), кардинально пересмотревших предмет психологии, представители гештальтпсихологии по-прежнему считали, что предметом психологической науки является исследование содержания психики, анализ познавательных процессов, а также структуры и динамики развития личности.

По утверждению М.К. Кабардова, коммуникативные способности связаны с функционированием правого полушария мозга, в то время как когнитивные, собственно лингвистические, способности обнаруживают тесные, статически значимые связи с левополушарным доминированием [2]. Новизна подхода к изучению способностей М.К. Кабардова заключается в исследовании взаимосвязи природных и социально-психологических факторов при формировании иноязычно-речевых особенностей и индивидуальных стилей усвоения знаний, а также учета типологических свойств нервной системы и темперамента и их детерминирующей роли в трехфакторной модели образовательной технологии «учитель-метод-ученик».

В связи с новыми открытиями нейролингвистики предлагаются инновационные подходы в формировании ЗУН билингвов, связанных с врожденностью языковых способностей. Сегодня можно говорить о том, что способности к изучению иностранных языков связаны со строением мозга. Это подтверждают результаты исследования, проведенного доктором Нарли Голестани и ее коллегами учеными-неврологами из Университетского колледжа Лондона, которое обнаружило, что у людей, обладающих способностями к изучению иностранных языков больше белого вещества в одной из мозговых извилин («извилины Хешла») [5].

Комплекс упражнений, направленный на формирование языковых (лингвистических) способностей, позволяющий корректировать трудности в обучении двух языков одновременно, разработанный Л.Г. Кашкуревичем и Р.Р. Девлетовым, предполагает применение заданий на: а) тренировку памяти; б) чтение и проговаривание числительных вслух; в) тренировку фиксации взгляда на опорных точках; г) тренировку наблюдательности; д) развитие риторических умений; е) развитие умений использовать формулы речевого этикета; ж) развитие интеллектуальных способностей [4].

Например:

1. Вставьте вместо точек подходящие по смыслу слова / Нокъталар ерине манасы келишкен сёзлер кёююньыз.

У терпения – плоды	Сабырнынъ тюбю – сары
Летом деревья, зеленеет.	Язда тереклер, ешере.
На улице дети.	Азбарда балалар
Через нашу деревню протекает	Бизим койден кече.
Зимой идет	Къышта ява.

Вспомогательные слова: золотые, снег, играют, река, трава.
Ярдымджы сёзлер: алтын, къар, ойнай, озен, отлар.

2. Изменить порядок слов в данных предложениях. / Берильген джумлелерни денъиштиринъыз.

В нашем саду созревают яблоки, груши и персики. – Яблоки, груши и персики созревают в нашем саду. Бизим багъчамызда алма, армут ве шефтали пише. –Алма, армут ве шефтали бизим багъчамызда пише.

3. Вставьте вспомогательные слова в предложения.

- 1), Мария Ивановна!
- 2), Сережа!
- 3) Расскажи,, о своей семье.

- 4) Уже поздно, !
- 5) Было очень вкусно,.....!
- 6)....., к нам на новоселье!
- 7), можно пройти? Я тороплюсь.
- 8)!Приходите к нам еще.
- 9), ребята! Работайте дружно!

Вспомогательные слова: здравствуйте, до свидания, спокойной ночи, спасибо, пожалуйста, извините, добро пожаловать, привет, счастливой дороги.

Ярдымджы сёзлерни джумлелерге догъру кёюнъыз.

4., Эльзара Мустафаевна!
5., Сервер!
6., озь кёрантанъ акъкъында икяе эт.
7. Энди кеч олды,!
8. Пек лезетли эди,!....., мумкюн кечмек? Мен ашыкъам.
9.! Сизде бизге келинъыз.
10., балалар! Муаббет чалышынъыз!

Ярдымджысёзлер: селям алейкум, сагълыкънен къалынъыз, хайырлы геджелер, сагъ ол, риджа этем, багъышланъыз, хош кельдинъыз, мераба, огъурлы ёллар олсун.

4. Найдите переводы выделенных слов./ Бельгеленген сезлерге терджеме тапанъыз.

*Гурюльтинен чанъ къакъылды
Дерс башланды.
Бизим кёулакъларымыз уджында,
Козьлеримиз яхшы ачылгъан.
Динълеймиз, акъылда тутамыз
Бир дакъкъа дакъачырмаймыз.*

*Громко прозвенел звонок
Начинается урок.
Наши ушки на макушке,
Глазки хорошо открыты.
Слушаем, запоминаем,
Ни минуты не теряем.*

5.Прочитать предложенные числительные вслух / Берильген сайбыларны сеслендирип окъунъыз.

12(двенадцать)	12(он эки)
34(тридцать четыре)	34(отуз дёрт)
100(сто)	100(юз)
55(пятьдесят пять)	55(элли беш)
76(семьдесят шесть)	76(етмиш алты)
98(девяносто восемь)	98(докъсан секис)
23(двадцать три)	23(йигирми учь)
45(сорок пять)	45(къыркъ беш)
87(восемьдесят семь)	87(сексен еди)
60(шестьдесят)	60(алтмыш)

В процессе исследования было выделено, что для эффективного формирования билингвальных языковых способностей и коррекции трудностей в обучении важным является осознание учителем необходимости создания условий для успешности в обучении двух языков младшими школьниками и использование механизмов педагогической рефлексии – учет личностных мотивов, регионального фактора взаимодействия языков, а также социальный заказ общества и использование предложенного комплекса упражнений, направленного на формирование билингвальных лингвистических способностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиев Р., Каже Н. Билингвальное образование: Теория и практика. Retorica A, 2005. - 384.
2. Багировов Х.З. Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты (на материале адыгейского и

- русского языков): Монография. Майкоп: АГУ, 2004.-316
3. Гальскова Н.Д., Коряковцева Н.Ф., Мусницкая Е.В., Нечаев Н.Н. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования // Иностранные языки в школе. - 2008. - № 2. С.12-16.
 4. Девлетов Р. Р. Обучение языкам и развитие языковых способностей / Р.Р. Девлетов // Ученые записки Таврического национального университета. Филология. В 18-ти т. – 2007 г, №2. – 250 с.
 5. Голестани Н. Способности к изучению иностранных языков связаны со строением мозга [Электронный ресурс] / Н. Голестани. — Электрон.журн. — Режим доступа: http://galactic.org.ua/Prostranstv1/pf-kopot_2-5.htm (3 марта 2013 г.)

ОБСТОЯТЕЛЬСТВЕННО-ОЦЕНОЧНАЯ И ПРОСТРАНСТВЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВОСПРИЯТИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Н.И. Якимова
ЧГУ им. И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Фразеологизмы обладают способностью отражать фрагменты языковой картины мира определенного народа, говорящего на конкретном языке. Именно фразеологизмы, являясь чаще всего яркими, образно-эмоциональными, экспрессивно-оценочными средствами языка, способствуют созданию эстетически значимой, содержательной, эмоционально-оценочной, выразительной картины мира, своеобразие которой заключается в восприятии чувственно осязаемых, наглядных образов, основанных на ассоциативном восприятии, абстрагированном от понятийного содержания слов-компонентов ФЕ и воспринимающемся на фоне целостного обобщенно-переносного значения фразеологизма.

В чувашском языке *куç* «глаз(а)» ~ др. тюрк. *köz*, тат. *күз*, башк. *күз*, тур. *göz*.

В чувашском языке *куç* «глаз(а)», а также его параллели-тюрк. *күз*, *күз*, *göz* являются многозначными и продуктивными в образовании фразеологизмов, среди которых можно выделить следующие тематические группы: общие для чувашского: татарского: башкирского и турецкого языков?

1. Обстоятельствено-оценочная характеристика способности воспринимать, различать и усваивать явления внешнего мира:

а) «смотреть исподлобья, со злостью»: чув. *куç шурри кăтарт* «(как) помеха, (как) нечто раздражающее своим присутствием» (букв. глазное бельмо показать) / *шурă куçпа пăх* (букв. белыми глазами смотреть); русск. соотв. *как бельмо в [на] глазу*, тат. *күзлерне айлендерү* (букв. глаза крутить / вращать), башк. *күзzen айлендереп карау* (букв. глаза вращая смотреть), тур. *gözü ağardı* (букв. глаза побелели), *gözlerine çevirmek* (букв. глаза развернуть): «*Сахалтарах калаç*», - *куç шурри кăтартрĕ аттене мърса* (Турх.) «Поменьше разговаривай», - сердито посмотрел мурза на отца»; *Хайсем пĕчченех чухне шур куçпа çеç пăхаççĕ, нимĕн те шарлашмаççĕ. Иккĕн-виçĕн пулсан, шăртланмалли сăмах тупаççĕ-тупаçех* (Аленд.) «Будучи одни, они посматривали только сердито, ничего не говоря. Находясь вдвоем, втроем, находят слова для оболыщения»; «*Нăрсă син миңа күз ағың белән карыйсың? Дөрөсен әйтәм ич* [2: 453] «Что ты сердито смотришь на меня? Правду же говорю»; *Нăрсăдăндер күз эленгән, һәм тăмам баскан йокы* [1:214] Он сердито посмотрел на меня, и после этого я заснул; *Konuştukları kimsenin sözlerini hoşgörü ile karşılamak öğrenemeyen adam gözlerini devirip durdu* [4:886] «Человек, который не умеет внимательно слушать разговор других, сидел сердитыми глазами»;

б) «смотреть пристально на кого-либо (на что-либо)»: чув. *куçпа çи* «неотрывно или подобострастно смотреть на кого-либо или на что-либо» (букв. глазами есть);

русск. соотв. *есть* [*поедать, пожираться*] глазами, тат. *күзлерне белән ашау* (букв. глазами съедать), *күзе белән йота* (букв. глазами глотать), башк. *күзлер менән ашыу* (букв. глазами съедать), тур. *gözle yemek* (букв. глазами есть), *gözleriyle yer gibi baktak* (букв. смотреть будто (словно) глазами съедать), *Ёнтё директорна бухгалтер куҗна җиеҗё нёр-нёрне* (Алка) «Директор и бухгалтер пожирают друг-друга глазами»; «Уф, кая гына качыйм бу кешедән? Күзе белән ашардай булып карай? Уләм! [2:460] «Ах! Где только спрятаться от этого человека? Ведь пожирает глазами! Умираю!»; *Сати кыран җосиҗин ана-бабасын gözle yediler* (Gülensoy) «Родителей ребенка, который разбил окно, пожирала глазами».

2. Пространственная характеристика восприятия, относящаяся к зрению:

а) «быть на виду; на глазах»: чув. *куҗ умёнче* «так, что видно, заметно, известно и т.п. кому-либо» (букв. перед глазами); русск. соотв. *перед глазами*, тат. *күз алдында* (букв. перед глазами), башк. *күз араһында* (букв. перед глазами), *күзгә күренеп* (букв. глаза виднеться), тур. *göz önünde* (букв. перед глазами), *göz göre göre* (букв. видя глазами): *Уйах вёҗнелле сасартмак ашйтса ячё те хирсем куҗ умёнчех улачылаланса кайрёҗ* (Петр.) «В конце месяца внезапно потеплело, и поля запестрели на глазах»; *Аның күз алдына берсеннән берсе чибәр кызлар төзелеп бастылар* [5: 283] «Перед его глазами выстроились девушки, одна красивее другой»; *Матур гына булып үҗеп килгән кыуаклык каш менән күз араһында юк булды* [3:150]; «Хорошо подрастающий кустарник исчез на глазах»; «...Марина был арала күзгә күренеп ябыкты... [3:147]; «...Марина за последнее время на глазах похудела»; *Ике бригада ярыша-ярыша эшләне һәм йорттаң стена-лары күзгә күренеп үҗте* [3:147]; «Две бригады работали: соревнуясь друг с другом, и стены дома поднимались на глазах»; *Колхоз йылдан-йыл ныгый бара, күзгә күренеп үҗә* [3:76] «Колхоз из года в год укрепляется, растет на глазах»; *Онип не kadar asabi bir insan olduđu gözümüzün önünde* (Muharrem) «Его раздражительность и сердитость перед нашими глазами»;

б) «за чьей-либо спиной (делать что-либо)»: чув. *куҗ хыҗёнче* «заочно, в отсутствие кого-либо (говорить о нем что-либо, смеяться над ним и т.п.)» (букв. позади глаз); русск. соотв. *за глаза*, тат. *күз артында* (букв. позади глаз), башк. *күз артында* (букв. позади глаз), тур. *göz ardında* (букв. позади глаз), *arkasından söylemek* (букв. говорить из-за спиной): *Куҗ умёнче ан мухта, куҗ хыҗёнче ан хурла* (посл.) [6:197] «В глаза не льсти, а за глаза не хули»; *Куҗ умёнче йәнәл-йәнәл, кут хыҗёнче макәр-макәр* [6:233] «В глаза льстит, за глаза бурчит»; *Мин белмим, син анда, күз артында, ниләр эшлесеңдер* [2:455] «Я не знаю, что ты вытворяешь за глаза»; *Başkasının fikirlerini ve düşüncelerini hiç incelemeden arkasından söylemeye gerek yok* (Karaman) «Перед тем как судить человека за спиной, надо проанализировать его мысли и выводы».

Таким образом, восприятие фразеологического образа, как нам представляется, ведет к произвольному, интуитивному (актуализируются психологические свойства фразеологического образа, воспринимаемого на фоне обобщенно-переносного значения ФЕ) семантическому анализу фразеологизма, к делению его на образные составляющие, которые являются строительным материалом языковой картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Залая, Л., Бурганова Н., Махмутова Л. Татарская фразеология, пословицы и поговорки / Л.Залая, Н.Бурганова, Л.Махмутова. – Казань: Татгосиздат, 1957. - 243 с.
2. Исанбэт, Н. Татар теленең фразеологик сүзлеге. Т.І. Казан: Тат. Кит. Нәшрияты, 1989. - 495 б.
3. Ураксин, З.Г. Фразеология башкирского языка. М.: Наука: 1975. - 192 с.
4. Türkçe sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu, 1998. - 2523s.
5. Толковый словарь. – Казань: Тат. Кн. изд-во, 1979. - 726 с.
6. Чувашско-русский словарь / Под ред. М.И. Скворцова. – М.: 1985. -712 с.

Раздел 2. **БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** **ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

МУЗЫКА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ **ДОШКОЛЬНИКОВ**

Г.П. Захарова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

В новых социокультурных условиях воспитание ребенка-дошкольника приобрело новые направления его социализации. Современный ребенок включен в интерактивные формы взаимодействия, путешествует с родителями, изучает разные языки, вливается в межкультурные процессы – общение, пение, танцы, разнообразные музыкальные шоу. Он активен, владеет элементарной информацией о природе и культурной жизни людей не только России, но и других стран, ему доступна танцевальная музыка, он подражает танцевальным движениям, вокализует мелодии и исполняет фрагменты песен с текстом. И в этом контексте потенциал музыки в формировании межкультурной коммуникации ребенка-дошкольника достаточно эффективен. Ему доступны не только реалии материального быта того или иного народа, его культурные традиции, но и вокализации родной и другой речи и интонации музыки.

Музыка – «искусство интонируемого смысла» (Б.В. Асафьев), а интонация – основная форма «проявления мысли в музыке», «речевая и чисто музыкальная интонации – ветви одного звукового потока». Интонации в музыке имеют ярко выраженные черты конкретной культуры и народа (этнические особенности звуковременной системы речи, темпо-ритма, совпадение ударения в слове с ударением в музыке и др.). Музыкальная интонация использует речевую (поэтическую) интонацию в ее наиболее обобщенном выражении. В связи с этим, включение музыки в активную межкультурную коммуникацию в контексте развития речи ребёнка на музыкальных занятиях, его этнослуха с использованием детских вокализаций, устного и музыкального фольклора актуализирует результативность познания не только музыки, но и языка.

Развитие вокальной функции ребенка связано с формированием как разговорных, так и музыкальных интонаций, что является основой его этнослуха. По интонациям родной речи отличаются у русских – вятский, вологодский, московский, нижегородский говоры; у чуваш – верховой и низовой, у марийцев – горный и луговой и т.д. Интонационная информация в этнической среде преобладает над всеми другими источниками («да» – громко, утвердительно; «дааа» – мягко, удивительно, «да-да-да» – быстро, кокетливо и др.). Можно не понять смысл сказанного предложения, но по интонации речи, её эмоциональной окрашенности можно определить характер высказывания, его настроение. Конечно, это требует опыта восприятия незнакомых интонаций в общении, с уточнением их характеристики на родном языке, но музыка как бы компенсирует эти пробелы, уточняет их смысл через точность воспроизведения в музыкальных звуках.

Известно, что детские вокализации предшествуют началу формирования речевых структур, они имеют ярко выраженное эмоционально-смысловое значение и являются средством доречевой коммуникации ребенка с окружающим миром. Исследуя межнациональное взаимодействие в музыкальном фольклоре и этапы становления раннефольклорного интонирования, Э.Е. Алексеев отмечает, что, они складываются под влиянием физиологических закономерностей развития звукодвижительной функции человека от природы, и это ярко отражается в этапах онтогенетического развития. Общим для всех детских вокализаций любой национальности является преобладание фонемы «а» или дифтонга «эа», которые не требуют специальной артикуляции, а возникают при естественном открывании рта. Вокализации мамы для ребенка (а-а-а-а) и детские вокализации идентичны, разница лишь в тембре и высоте звучания. Гласный звук «а» присутствует во всех языках, и с него начинается большинство алфавитов. Он непременно входит в состав первых словообразований детей всех национальностей. Таким образом, в процессе становления речи ребенок легче овладевает фонемой «а» и она по содержанию приобретает самые разные интонационные оттенки в ходе детских вокализаций.

Установлено, что музыкальный слух, основанный на этнослухе, унаследован нами через материнское звуковое общение (колыбельные песни, пестушки, игры и т.д.), интонации родной музыки и речи, семейного музицирования, из окружающей звуковой среды, участия в музыкальных действиях и т.д. Музыкальный слух, имея социальную природу, является нашим главным этническим показателем, входящим в механизм культурной идентификации.

Вместе с тем, упрощенное понимание этнического в музыкальном развитии ребенка теряет существенное представление о роли народной песенной речи. В музыкальной культуре многих народов общинное пение имело и имеет особое значение, через которое передается важная социальная информация (трудового, обрядово-ритуального, нравственно-эстетического, символического характера).

Анализ музыкального репертуара дошкольников показал, что народная песня оттеснилась авторскими сочинениями, а детский фольклор не только коренного народа, но и других народов, проживающих в регионе, практически отсутствует. На музыкальных занятиях недостаточно используются приемы народного песнетворчества, музыкально-речевого интонирования, что является главным при обучении родной музыкальной речи на родном музыкально-поэтическом языке, особенно в раннем возрасте. А вот при обучении иностранному языку в дошкольном возрасте музыка все чаще используется. И в этом контексте практика показывает, что использование народно-песенного материала позволяет развить не только творческие дарования всех без исключения участников музыкального действия, способность к активному культуротворчеству на основе нестандартных форм музицирования, но и исполнительские возможности голосов музыкально-речевым способом.

Межпредметные связи двух методик дошкольного образования – развития речи ребенка и музыкального воспитания – определяются работой над дикцией, словарем прилагательных для характеристики музыки (какое настроение в музыке?), составлением предложения (о чем рассказывает музыка?), развитием связной речи, а затем и образного рассказа о содержании музыки (беседы о прослу-

шанной и исполненной музыке, творческие рассказы, сочинения текстов к мелодиям).

На музыкальных занятиях, слушая и исполняя русскую, чувашскую, татарскую и других народов музыку, дети переживают целую гамму чувств, постепенно переходя от одного эмоционального состояния к другому. Даже если они не понимают текст песни, то они свободно могут определить ее настроение. Поэтому решение с детьми таких проблем, как: «Какие чувства передает музыка?», «Какое настроение в музыке?» требует от них не только умения различать характер музыки, но и точной словесной характеристики, выраженной в том или ином эпитете, его эмоциональной окрашенности в произношении. Эти два момента – слово и эмоция – несут в себе содержание чувств ребенка, его отношение к музыке. К сожалению, в большинстве случаев дети определяют настроение музыки только как веселое и грустное, произнося эти два контрастных по настроению слова интонационно одинаково. Одна из причин их пассивного поведения в беседах о музыке заключается в том, что у них недостаточно развит словарь прилагательных для характеристики музыки, что требует внимательного содействия музыкального руководителя, воспитателя и родителей.

На музыкальных занятиях дети обучаются использовать из множества слов то, которое точнее передает настроение музыки и их чувства, вызванные ею. В связи с этим педагог может дополнить рассказ детей, расширив их словарь прилагательных не только русским словом, но и чувашским, татарским и другими, наполнив их различными эмоциональными оттенками, с целью развития образности, живости их речи о музыке, ее эмоциональности:

<i>Русское слово</i>	<i>Чувашское слово</i>	<i>Татарское слово</i>
Веселая	Хаваслă	Күнелле
Торжественная	Чаплă	Тантаналы
Грустная	Тунсăхлă	Күнелсез
Спокойная	Лăпкă	Тыныч

«Веселая» - задорная, радостная, праздничная, приподнятая, бойкая, бодрая, игривая. По динамике исполнения – звонкая; по штриху исполнения – легкая; темп – живой, проворный, окраска звука – яркая, лучистая.

«Торжественная» - бодрая, энергичная, величественная, победная, призывная, ликующая, восторженная, пышная, жизнеутверждающая, мужественная, решительная, гордая, отважная. По штриху исполнения – упругая, чеканная, четкая, твердая, настойчивая, с достоинством.

«Грустная» - печальная, тоскливая. По силе переживания она может быть: тяжелой или нежной; по характеру – светлой.

«Спокойная» - мирная, милая, радушная, беззаботная, безмятежная, доброжелательная. По динамике исполнения – тихая, по штриху исполнения – плавная; окраска звука – светлая, прозрачная.

И веселая, и грустная, и спокойная музыка могут нести в себе еще такие оттенки, как нежная, ласковая, с любовью, мягкая, трогательная, чистая, углубляя их внутреннее содержание.

При развитии речи детей и закреплении эпитетов необходимо добиваться, чтобы они отмечали настроение музыки только тем словом, которое еще не употреблялось в данной беседе, произносили его выразительно, интонационно точно, передавая настроение музыки в слове. Для этого необходимо постоянно

активизировать детей вопросами – А еще как можно сказать об этой музыке? Какое у нее настроение? Почему ты так думаешь? и др.

Опыт показывает, что дети легко запоминают эти эпитеты, они входят в их словарь, расширяют диапазон их впечатлений, настроений и размышлений. Постепенно они осознают, что одно и то же настроение может различаться многообразием нюансов в музыке и в слове. Они начнут точнее и ярче излагать свои мысли и чувства о музыке, о жизни, усвоят, что музыка всегда выражает настроения и мысли человека, она различна по своему характеру.

Сегодня, в условиях современной социокультурной ситуации, миграционных процессов, в детском саду есть дети – представители разных национальных культур. Поэтому главное, не забывать об эпитетах не только родного языка, но и как бы об этой музыке сказали дети, разговаривающие на других языках. Исполнение песен, равно как и использование эпитетов при характеристике настроений музыки, требует знания этих языков не только на уровне количества (набора) слов, но и на уровне понимания смысла этих слов с позиций самобытного, интонационно обогащенного, национального мироощущения.

Решение последующих, более сложных проблем – «О чем рассказывает музыка? Что выражает музыка? Может ли музыка что-нибудь изображать? Может ли она рисовать картины природы?» – требует от детей умения составлять рассказ о прослушанной или исполненной музыке.

Осмысление детьми выразительности музыкальной речи при сопоставлении ее с речью разговорной происходит на основе анализа музыкальных произведений. Например, замечательные песенки чувашского композитора Ф. М. Лукина «Тиле туç», «Мён тума?». Дети, в ходе беседы, узнают, что повышения и понижения звуков мелодии, паузы, изменения темпа (ускорение и замедление), динамики, совпадение ударения в слове и в музыке, знаки «препинания» (вопросительные, утвердительные, восклицательные интонации) - сближают музыкальную речь с разговорной. В отличие от разговорной, музыкальная речь записывается точно по высоте и по длительности звучания. И та, и другая становятся более выразительны, интонационно осмысленны, если научиться красиво исполнять их, соблюдая правила исполнения.

Развитие художественно-речевой деятельности на музыкальных занятиях тесно связано с развитием творческих способностей детей. В программе есть немало примеров, где детям предлагается сочинить тексты к знакомым мелодиям. На основе осознания выразительности образных эпитетов, сравнений, оценок, дети усваивают некоторые свойства поэзии: ритм стиха, рифму. Так, разучивая с детьми попевку Г. Зингера «Зайка, зайка, где бывал?», им предлагается самим сочинить ответы к этой мелодии, соблюдая рифму в тексте и ритм в мелодии как на русском, так и на чувашском и татарском языках.

Текст композитора

Зайка, зайка, где бывал?
На лужайке танцевал.

Творческие импровизации детей

Я капусточку щипал.
Я морковку собирал.
На скакалочке скакал.
В огороде травку рвал.
Я от волка убежал.
Я с лисичкой танцевал.

На чувашском языке

Куян, куян, ашта каян?

Пахчана кишёр ҫиме.
Купа́ста ҫулҫи ҫиме.
Йыва́ҫ хуппи кашлама.
Кашка́ртан тарса килтём.
Тилё туспа ташлама.
Чупса килтём эп яла.

На татарском языке

Куян, куян, кая иден?
Мин кәбестә чеметтем.

Чирәмлектә биедем.
Кишер жыеп йөредем.
Сикергечтә сикердем.
Бакчада чирәм йолктым.
Бүредән качып йөредем.
Мин төлке белән биедем.

Работа по развитию речи детей на музыкальных занятиях многообразна. Слово и музыка связаны природой человеческого общения, «... красивая выразительная речь человека словно стремится приблизиться к музыке, а музыка в свою очередь во многом стремится приблизиться к разговорной речи, чтобы быть понятной многим людям и без слов» (Д.Б. Кабалевский).

Наряду с музыкальным материалом, важное место занимает эмоционально-образная речь самого педагога, использование им активных приемов художественно-педагогического анализа музыки (художественное наблюдение, сравнение, сопоставление по контрасту и сходству, основанные на жизненных ассоциациях), богатого, яркого словаря прилагательных для размышлений о музыке. Вместе с тем, практика показывает, что педагоги недостаточно используют риторические приемы, мало внимания уделяют развитию у детей культуры речи, интонационной образности языка, точности и выразительности в подборе эпитетов и сравнений при характеристике музыки. В беседах о музыке звучат общие фразы, не несущие в себе конкретного содержания настроения, ни эмоционального отношения, тогда как В. Сухомлинский писал, что слово педагога – это инструмент воздействия на душу ребенка, а искусство воспитания включает в себя умение говорить с детьми, умение обращаться к их сердцу.

Знание речевых форм общения, умение целесообразно использовать языковые формы при художественно-педагогическом анализе музыки с детьми характеризует речевую компетентность педагога, его культуру речи, личный опыт межкультурной коммуникации. Однако, в условиях музыкального воспитания ребенка межкультурная коммуникация требует от педагога анализа неизолированных языковых явлений, не лингвистических единиц самих по себе, а языковых представлений в неразрывном единстве с музыкой, музыкальной культурой, органически связанной как с собственно языковыми знаками, так и с интонациями речи и музыки.

Целенаправленное развитие осознанного восприятия музыки открывает большие возможности для межкультурной коммуникации, для развития речи детей, их чувств, мыслительной деятельности на разных языках. Необходимо только вывести ребят на диалог с музыкой, с композитором, подготовить их к «сотворчеству» — в ярком, живом слове, в красивой и образной речи на родном и изучаемом языках.

К ПРОБЛЕМЕ БИЛИНГВИЗМА В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УКРАИНЕ

И.Н.Кардаш

ННУ им. В.А.Сухомлинского, г. Николаев

Во многонациональных странах вследствие постоянных межязыковых контактов прослеживается закономерный процесс взаимодействия языков, который называется билингвизмом (двухязычием).

Билингвизм – это владение человеком двумя языками на уровне их понимания и свободного общения.

Современное понимание языкового образования национальных общностей предусматривает осознание того, что их эффективное решение возможно только в поле культурного обучения. Поскольку успешная самореализация личности определяется общей культурой, степенью её духовности, знанием исторического и культурного наследия своей национальной общности.

Поликультурный подход к формированию содержания языкового образования предусматривает изучение языка не изолированно, а в контексте представленной им духовностью и культурой, взаимосвязью с духовным достоянием народов, которые живут рядом, создание предпосылок для паритетного диалога и полилога культур, их взаимообогащения и интеграции в мировую культуру.

В большей части дошкольных учреждений южного региона Украины обучение и воспитание проходит на русском языке. Кроме того, в стране немало дошкольных групп, которые осуществляют воспитание на других национальных языках (венгерском, польском, молдавском, болгарском и т.д.).

Начиная с 1989 года в русскоязычных дошкольных учебных заведениях и тех, где обучение осуществляется на других национальных языках, введено обучение малышей украинскому языку как второму. В связи с этим работа с дошкольниками проводится в двух направлениях – привлечение детей к украинской национальной культуре, традициям, привычкам украинского народа и развитие украинской речи; раскрываются методические приёмы овладения детьми другим языком в условиях близкородственного двуязычного окружения.

Вопрос о том, когда же нужно начинать учить детей второму языку, остаётся дискуссионным. Существуют различные мнения по поводу решения этой проблемы. Одни учёные отстаивают необходимость и эффективность такого обучения в раннем возрасте, до трёх лет (А.Табуре-Келлер, Ж.Ронже, В.Штерн и др.). Представители другого течения считают, что обучение второму языку следует начинать после трёх лет, в дошкольном возрасте (Д.И.Писарев, В.Пенфильд, Э.Пулгрэм и др.). Ряд учёных настаивают на обучении второму языку после шести лет (Я.А.Коменский, К.Д.Ушинский, М.И.Пирогов и др.).

Некоторые исследователи считают, что детский билингвизм вреден для ребёнка, он негативно влияет на развитие мышления, создаёт преграды на пути усвоения родного языка. Они категорически отрицают обучение второму языку в раннем и дошкольном возрасте (И.Эпштейн, С.Ньювенгиус и др.).

Негативно относился к явлению двухязычия и А.А.Потебня, так как рассматривал язык как систему изображения и сознания. По мнению учёного, генетически язык – одна из форм мышления, которое появляется на определённом этапе его развития и знаменует собой становление человеческого сознания, так как умственная деятельность без языка невозможна. Язык – это необходимое условие мысли отдельно взятого человека,

потому что понятие создаётся только при помощи слова, а без понятия, считает А.А.Потебня, невозможно настоящее мышление. Исходя из этого, обоснованным является следующее.

Во-первых, по мнению А.А.Потебни, люди, как правило, добровольно не отказываются от своего языка. Причину этого учёный видел в силе бессознательного страха перед опустошением сознания.

Во-вторых, человек, говорящий на двух языках, переходя от одного языка к другому, изменяет характер и направление течения своей мысли. Данное высказывание А.А.Потебня представил после изучения западнорусских грамот, в которых, исходя из содержания, представлены то русские, то украинские, то польские языковые элементы.

В-третьих, знание двух языков в раннем возрасте не является обладанием двумя системами изображения и сообщения одного и того же круга мыслей, а раздваивает этот круг и затрудняет достижение цельности мирозерцания, мешает научной абстракции. Поэтому А.А.Потебня крайне негативно относился к невозможности получения образования на родном для ребёнка языке.

В-четвёртых, языковед критиковал любое образование, которое основывается на многоязычии. Исследователь убеждал, что не чужому языку нужно учить ребёнка, а уму, выбрав для этого единственный инструмент – язык матери. И привычка смешивать несколько языков – традиция вредная.

Таким образом, мысли А.А.Потебни по поводу соотношения языков в процессе их изучения, то есть взгляд на проблему билингвизма, очень актуальны во многоязычной Украине.

По нашему мнению, организованное педагогическое вмешательство в период сенситивного речевого развития двуязычных детей не только помогает устранению ошибок, но и позволяет детям ещё до школы овладеть разговорной формой украинского языка, осознать схожее и различное в двух близкородственных языках, которые функционируют на территории Украины.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ВТОРИЧНОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОСТРАНСТВЕ КУЛЬТУРЫ

*С.О. Тесленко, Е.С. Трифонова
ННУ им. В.А.Сухомлинского, г. Николаев*

Ведущая роль в социокультурной среде в первую очередь принадлежит языку - носителю культуры, который отражает национальный менталитет, национальный характер, национальное сознание, систему общечеловеческих и национальных ценностей: через язык человек усваивает культуру и одновременно ее преобразует. Проблема соотношения языка и культуры освещается в трудах многих ученых (В.Аврорин, И.Бодуен де Куртенэ, Ф.Буслаев, Е.Верещагин, Ф.Гумбольдт, В.Костомаров, Е.Кукушкина, С.Лем, И.Огиенко, В.Панфилов, А.Потебня, М.Петров, Е.Сепир, И.Срезневский, Б.Уорф, Л.Щерба и др.). Ученые отмечали, что, усваивая родной язык, человек одновременно усваивает духовные и культурные ценности своего народа, становится неотъемлемой частью своего народа.

Культура - это определенная этническая система, реализуемая в языке, одновременно и язык, который выступает средством общения между людьми, тесно связан с культурой: будучи одной из ее сфер, он выражает все достижения культуры определенного этноса. Именно поэтому в литературе встречаем такие образные определения язы-

ка, как: это «зеркало культуры», в котором отображается окружающая среда, менталитет народа, его национальный характер, традиции, обычаи, обряды, нормы, ценности, это «сокровищница культуры», поскольку все знания, умения и навыки, материальные и духовные ценности, накопленные тем или иным народом, находятся именно в языковой системе и др..

Только через язык происходит процесс присвоения той или иной национальной культуры. Особенности национального языка и культуры, на базе которых формируется речевая личность, по глубокому убеждению Ю.Караулова, составляют вневременную ее инвариантную часть структуры языковой личности. Культура является способом «очеловечивания» человека, то есть культурация формирует человеческую индивидуальность, сочетая, с одной стороны, особенности самой культуры, с другой, - предвидя возможность выбора тех ценностей, которые определенным индивид усваивает. Соотношение языка и культуры ярко проявляется в процессе общения – специфической форме речевой и социальной активности языковой личности. Для исследования взаимопонимания в процессе речевого общения, как отмечают ученые, учитываются национальные и ментальные стереотипы, хотя приоритетными остаются общечеловеческие ценности. Итак, в триаде «личность - язык - культура» главным является человек, который одновременно является языковой и культураносной личностью: язык и культура встречаются и взаимодействуют в человеке. Именно в контексте определенной культуры происходит становление языковой личности, поиск собственных ценностей. Человек входит в человечество через национальную индивидуальность как национальный человек, поскольку без национальности человечество было бы мертвым, логично абстрактным. Поэтому каждый индивид, как справедливо утверждает украинский психолог И.Бех, должен приобретать образование как достойный представитель своего родного этноса в смысловом поле ценностей, присущих его родному народу; именно через образование и воспитание, культуру, частью которой он есть, оказывается и осуществляется социальное самовыражение этноса.

На современном этапе в Украине сложилась равновесная двуязычная ситуация - количественные показатели распространения украинского и русского языков свидетельствуют об одинаково сильной демографической мощности обоих языков, хотя они по-разному проявляются в различных областях. Поэтому процесс формирования личности ребенка-дошкольника функционально связан с двуязычной ситуацией: в социокультурной среде дети находятся в ситуации диалога культур: одно и то же явление они интерпретируют в представлениях своей и чужой культуры, принимая их как равные ценности; они узнают как родную (русскую) культуру, так и культуру украинского народа, у них развиваются умения межкультурного общения и взаимодействия.

Вторичная языковая личность - одно из важнейших понятий межкультурной коммуникации: это личность, приобщенная к культуре определенного народа, язык которого изучается, то есть к неродному языку и культуре, человек, который может себя реализовать в диалоге культур (Ю.Караулов).

Родным языком ребенок овладевает в процессе общения с окружающими. Формирование вторичной коммуникативной личности ребенка старшего дошкольного возраста рассматриваем в контексте, что они растут в среде российско-украинского (близкородственного) двуязычия, в которой доминирующим является русский язык. Итак, на этапе дошкольного возраста у них бессознательно формируются умения и навыки русской бытовой речи.

С целью формирования вторичной коммуникативной личности детей старшего дошкольного возраста активно применялись национальные традиции, малые жанры украинского фольклора, праздники и обряды украинского народа и т.д. Начинали экспериментальную работу на занятиях по художественной литературе и развитию украин-

ской речи, на которых знакомили русскоязычных детей с текстами украинских народных сказок, рассказов, стихов; речевыми и неречевыми средствами выразительности, формулами национального речевого этикета; упражняли детей в правильном произношении украинских звуков, формировали грамматическую правильность украинской речи. За время пребывания детей в дошкольном учебном заведении постоянно рекомендовали им украинские этикетные формулы в соответствии с ситуацией, например, приветствия: («Здоровенькі були!», «Добридень!», «Радію нашій зустрічі!», «Доброго здоров'ячка!») и др.. Считаем, что непременным условием приобщения детей к украинской культуре, и соответственно, украинскому языку, является работа по ознакомлению их с пословицами и поговорками, например, о вежливости («Будь ласка» не кланяється, а «спасибі» спина не гне; Ввічливе слово – цілюще повітря; Ввічливий кожному приятель), о разных значениях слова (Від грубого слова близький стає чужим; Гостре словечко коле сердечко; Добре слово – краще за цукор і мед), с такими, которые содержат образные выражения (Дружба, мов дзеркало, розіб'єш – не склеїш; Дружба – то найдорожчий скарб; Правда – як олія, скрізь наверх спливає) и др.. В процессе обучения русскоязычных детей диалогическому дискурсу учили их здороваться и отвечать на приветствие на украинском языке; выражать благодарность; знакомиться и соответственно реагировать на знакомство со своим собеседником; расспрашивать о делах, чувствах, о каком-то событии; приветствовать, высказывать пожелания при прощании, по случаю Дня рождения, какого-нибудь праздника.

Кроме того, максимально пытались создать в дошкольном учебном заведении украинскую развивающую речевую среду: на прогулках и во второй половине дня дети разыгрывали разнообразные украинские народно-хороводные игры, инсценировали произведения устного народно-поэтического творчества, пели украинские народные песни.

Результатом формирования вторичной коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста является умение детей проявлять инициативу в разговоре со взрослыми и детьми, адекватно использовать усвоенные формулы речевого этикета в разговорной украинской речи; владение орфоэпическими нормами украинского языка, лингвистическими и паралингвистическими средствами речи и применение их в коммуникативно - речевой деятельности.

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДВУЯЗЫЧИЯ

*Е. В. Алексеева
МарГУ, г. Йошкар-Ола*

В условиях коренного пересмотра национальной политики в целом и языковой политики в частности существенно возрастает роль национальных воспитательно-образовательных учреждений, изменяются цели и задачи их деятельности, стратегия и тактика обучения языкам, использование языков в учебно-воспитательном процессе с учетом требований Закона, который устанавливает, что «на территории Российской Федерации с ее многочисленным населением традиционно сложившейся нормой языкового существования является двуязычие и многоязычие» [2].

Двуязычие является предметом изучения различных наук – социологии, лингвистики, психологии, педагогики и др. Чаще всего в литературе оно заменяется термином «билингвизм». Определения двуязычия часто противоречивы. В одних случаях подчеркивается свободное владение или просто владение двумя языками, в других – не просто владение двумя языками, но и их попеременное использование в

общении. В частности В.Н. Ярцева двуязычие отмечает как способность отдельного индивидуума или народа в целом, или его части общаться (добиваться взаимопонимания) на двух языках [1].

Дискуссия о психолингвистических основах двуязычия, о закономерностях сочетания нескольких языков, о плюсах и минусах раннего изучения иностранных языков остается актуальной до сегодняшнего дня. К сожалению, нет точности в формулировке терминов – первый/второй, основной/второстепенный, родной/государственный, язык матери/язык отца. Несколько противоречивы выводы в исследованиях, посвященных изучению развития речи детей-билингвов, влиянию одного языка на другой при двуязычии, определении достоинств и недостатков раннего изучения второго языка.

Среди доводов отрицательного влияния двуязычия на развитие речи ребенка-билингва приводятся следующие: поздно овладевают речью, маленький словарный запас в сравнении со сверстниками, при отсутствии практики – возникновение трудностей в освоении грамматического строя речи и т.д.

Обратимся к классике. Среди отечественных педагогов одним из первых об изучении иностранного языка говорил К.Д. Ушинский. Он был против раннего изучения ребенком иностранного языка и считал, что установить точный срок его изучения нельзя, все зависит от индивидуальных особенностей ребенка.

Весомый вклад в исследование многоязычия внес Л.С. Выготский. Речевое развитие ребенка он связал с развитием мышления и, в целом, с психическим формированием ребенка. По вопросу многоязычия он отмечал, что нельзя спрашивать, благоприятным или тормозящим фактором является билингвизм, что это зависит от возраста детей, от характера взаимодействия языков, от педагогического воздействия родной и чужой речи.

Особенно глубоко проблемы билингвизма рассматривает Н.В.Имедадзе, которая отмечает, что в речевом развитии ребенка-билингва существуют две стадии овладения языками и дает им характеристику. Первая стадия – смешение двух языков, вторая – их отделение друг от друга. К трем годам ребенок начинает отделять один язык от другого и к четырем годам перестает смешивать языки.

Зарубежные исследователи также чаще выделяют позитивные стороны раннего начала обучения языку: такое обучение языку развивает аналитическое мышление (дети, выросшие в многоязычной среде, раньше начинают сравнивать и анализировать слова, понятия, явления), стимулируется интеллектуальное развитие ребенка и другое. Dulay, Burt&Krashen, Oskaar по усвоению второго языка наиболее благоприятным считают возраст 5 – 7 лет, когда ребенок способен усвоить язык быстрее с правильным произношением и наилучшими результатами.

Следует согласиться, что положительных моментов влияния билингвизма на речь и психику детей больше, чем отрицательных. Языковой опыт ребенка-билингва шире, он чаще задумывается, как одно и то же понятие можно выразить на разных языках, интересуется лингвистическими явлениями. Но в целом, еще раз подчеркнем, что хотя среди исследователей отсутствует единое понимание влияния билингвизма на развитие ребенка, тем не менее проблема эта остается наиважнейшей, поскольку в современном мире система образования любой прогрессивной страны должна быть направлена на подготовку подрастающего поколения к жизни в многоязыковой среде.

Преподавание второго языка в современной образовательной системе предполагает различные формы деятельности: работу в семьях, консультации для родителей, обучение иностранным языкам в детских садах, в школе, в кружках. При этом наблюдается постоянное снижение возрастного «ценза». Это актуализирует вопрос о методах обучения языкам дошкольников. А.Л.Сиротюк отмечает, что в наших образовательных учреждениях преобладают методы обучения левополушарные, а большинство детей – пра-

вополушарные. К моменту прихода ребенка в школу у него развито правое полушарие, а левое актуализируется только к девяти годам.

Принцип двуязычия рассматривается в программе начальной школы по обучению русскому языку для национальных школ, где отмечается, что оба языка, родной и русский, должны быть активно включены в структуру сознания и деятельности учащихся, должны реально стать орудием мышления и общения, активно использоваться в учебной и внеучебной деятельности. Тем самым будут заложены прочные основы дву- или многоязычия с русским языком в качестве компонента.

Основная отличительная черта билингвального образования заключается в том, что язык является не только средством, но и целью обучения. Во многих регионах (в том числе и в Республике Марий Эл) актуальным остается вопрос процентного соотношения языков: языка 1 (марийского) и языка 2 (русского). Опытные специалисты дискутируют о своевременности перехода на преподавание на языке 2 и при этом отмечают рост доли языка 2 в жизни ребенка. В марийской системе образования в национальных образовательных учреждениях доля языка 2 увеличивается в различном темпе и полный переход на русский язык преподавания осуществляется в пятом классе, когда марийский язык (язык1) остается в роли предмета изучения своей родной литературы, языка, культуры.

В школе существует принцип взаимосвязанного изучения языков, который заключается в том, что общие теоретические сведения, на фоне которых раскрываются особенности каждого языка, учащимся легче всего усвоить на уроках родного языка, которым они владеют практически. А на занятиях по русскому языку эти общелингвистические знания используются как готовые, на них нанизывается русский языковой материал. В осуществлении данного принципа большую помощь оказывают методические разработки Н.Т.Пенгитова по сопоставительной грамматике русского и марийского языков. Сопоставительную грамматику он определил как учение об особенностях грамматического строя русского языка в отличие от грамматического строя марийского языка, в том числе сопоставления особенностей системы фонем. В своей работе он указывает на принадлежность вышеназванных языков к различным группам. Марийский язык отличается от русского по своей морфологической структуре: русский язык относится к языкам флективным, марийский – к агглютинативным. В марийском языке нет губно-зубных звуков. Из мягких согласных в качестве самостоятельной фонемы выступают лишь *л'*, *н'*. Согласные *х*, *ф*, *ц*, *б*, *г*, *д*, *з* встречаются только в заимствованиях, характерны открытые слоги и гармония гласных. Вместе с тем в области фонетики немало и общих черт: наличие одинаковых слов, одинаковых звуков, одинаковых частей речи, марийская графика основана на базе русской графики, системы фонем сближены, произношение большинства звуков и их сочетаний в марийском языке сходно с русским языком.

В артикуляционной базе между русским и марийским языками существенных расхождений нет, в том и другом звуки могут быть только язычными и губными. Например, для марийского языка характерно то, что переднеязычные согласные, кроме щелевых *с*, *з* в большинстве случаев являются апикальными – произносятся при поднятом к верхним зубам кончике языка. Отличие отмечается также в артикуляции согласных *ч*, *л'*, *н'*. В марийском языке они являются палатальными (средеязычными), поэтому вместо русских палатализованных переднеязычных согласных мари произносят среднеязычные *ч*, *л'*, *н'*.

Отличия, связанные с фонологическими несоответствиями. Основные звуковые особенности в русской речи мари носят фонологический характер, то есть они связаны с отличиями в составе и системе фонем русского и марийского языков. При этом гласные в изучении русского языка в основном не оказывают препятствия. Все

имеющиеся гласные фонемы русского языка (*и, е, а, о, у, ы*) находят соответствия и в марийском языке, где гласных фонем насчитывается даже больше, чем в русском языке (*и, е, а, о, у, ы, ө, ү*). Особыми звуками марийского языка являются звуки *ө, ү, (шөр, үй)*. Этим звуков нет в русской речи.

Иная картина в составе согласных. Если в марийском литературном языке всего имеем 24 согласные фонемы, то в русском языке обнаруживается гораздо больше. В свою очередь в русском языке имеется ряд звуков, которые не встречаются в исконно марийских словах. Такими являются звуки *х, ф, ц, ш'* (орфографически щ).

Различия в звуковых системах родного и русского языков создают трудности для ребенка. Дело в том, что у каждого языка своя артикуляционная база. В силу этого при произношении русских слов, особенно на первых ступенях обучения, специфические звуки русского языка произвольно заменяются близкими к ним по укладу органов речи звуками родного языка. Отсюда следует вывод, что нельзя обучать детей нерусской национальности правильному русскому произношению, не принимая во внимание произносительных навыков родной речи.

Владение родным языком рассматривается как общая основа воспитания и обучения детей, поэтому еще с дошкольного возраста ребенок должен активно осваивать нормы и правила родного языка, научиться их применять и владеть основными коммуникативными умениями. Язык является выразителем духовных свойств народа, в нем отражается мироощущение того или иного народа. Каждый народ накапливает свой жизненный и исторический опыт, привыкает смотреть на мир под собственным углом зрения. В языке народа отражается быт, культура, образ жизни, видение мира. В настоящее время в теории и практике начального школьного и дошкольного образовании наметились тенденции к переосмыслению подходов обучению языков.

Таким образом, современное общество нацелено на изучение и знание нескольких языков. В связи с этим двуязычие изучается разными научными областями. При обучении языков важно учитывать возрастные особенности детей, специфику и особенности строения языков, в частности родного и изучаемого.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ярцева, В.Н. Развитие национального литературного английского языка / В.Н. Ярцева. – М.: Наука, 2009. – 277 с.
2. Декларация ВС РСФСР от 25.10.1991 N 1808/1-1 «О языках народов России» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=128660>, свободный.

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КУЛЬТУРНО-ДИАЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

*А.И. Улзытуева
ЗабГУ, г. Чита*

Определение сущностных характеристик культурно-диалогического развития дошкольников в условиях билингвизма предполагает последовательный анализ и обоснование возрастосообразных особенностей дошкольного детства, структурно-содержательных аспектов взаимосвязанного культурного и диалогического развития ребенка под влиянием ситуации билингвальной коммуникации и межкультурного взаимодействия.

Предпосылочным знанием в рамках исследования проблемы культурно-диалогического развития ребенка дошкольного возраста выступают научные позиции, определяющие сущность и психолого-педагогические механизмы *возрастного развития ребенка дошкольного возраста*, представленные в трудах А.Г. Асмолова, Л.И. Божович, Г.Н. Бреслав, Л.С. Выготского, Ю.Б. Гиппенрейтера, М.И. Дьяченко, А.В. Запорожца, Е.П. Ильина, Э. Клапаред, В.С. Мухиной, Д.Б. Эльконина, Д.И. Фельдштейна, П.М. Якобсона и др.

Значимой является позиция Д.И. Фельдштейна, представляющего Детство как саморазвивающийся субъект, постоянно выступающий в качестве такового в отношениях со Взрослым Миром. Это позволяет утверждать, что вхождение ребенка-дошкольника в процесс билингвальной коммуникации есть особая форма проявления им своей субъектной активности в процессе жизнедеятельности [5].

В исследованиях большинства ученых (Л.И. Божович, А.Л. Венгер, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и др.) подчеркивается, что старший дошкольный возраст играет особую роль в психическом развитии ребенка, т.к. в этот период жизни начинают происходить изменения во всех сферах психического развития: мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой и познавательной деятельности. В качестве центрального возрастного новообразования у детей старшего дошкольного возраста выделяются произвольность в управлении деятельностью и поведением (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер, Л.И. Цеханская), произвольность отдельных психических и психомоторных процессов (памяти – З.М. Истомина, восприятия и мышления – А.Р. Лурия, движений – А.В. Запорожец, Я.З. Неверович и др.), формирование внутренней социальной позиции школьника (Л.И. Божович, Т.А. Нежнова), развитие мотивов учения (М.Р. Гинзбург, Н.И. Гуткина), развитие мышления (У.В. Ульenkova, А.З. Зак) и качественно нового уровня общения (М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Е.Е. Кравцова).

Именно эти возрастные новообразования в перспективе будут определять готовность и способность ребенка быть активным субъектом билингвальной коммуникации.

Важными предпосылками готовности старшего дошкольника к участию в межкультурном взаимодействии и билингвальной коммуникации являются способность адекватно использовать вербальные и невербальные средства общения, управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений; способность решать интеллектуальные и личностные задачи, адекватные возрасту.

Исследования ученых свидетельствуют о том, что в дошкольном возрасте осуществляется переход от непосредственного эмоционального отношения к отношениям, которые строятся на основе усвоения социальных норм и нравственных оценок поведения в различных ситуациях и которые начинают регулировать и подчинять себе саму эмоциональную сферу. В контексте осмысления культурно-диалогического развития дошкольника в условиях билингвизма это позволяет утверждать, что в процессе межкультурного взаимодействия с участниками билингвальной коммуникации, одновременно с усвоением смыслового и синтаксического аспектов языка, дети в дошкольном возрасте овладевают и прагматическим аспектом, или социальной функцией языка. Пониманию детей становится доступно, что речь отражает социальный статус людей, роли, ценности и т.д. Дети понимают конкретные слова, тон, которым они произносятся, то, что синтаксис и форма обращения зависят от тех отношений, которые существуют между людьми, а также того, какое положение человек занимает в обществе и какие модели должны этому соответствовать [3, с.384].

Значимым для исследования культурно-диалогического развития дошкольника в условиях билингвизма является утверждение того, что у детей данной возрастной груп-

пы возникает и развивается осознание собственной личности, освоение норм и правил поведения, взаимодействия и общения с другими людьми – взрослыми и сверстниками. В совокупности эти возрастные новообразования будут определять способность ребенка быть субъектом билингвальной коммуникации.

Принципиальное значение для понимания категории «*культурно-диалогическое развитие дошкольника*» играет обращение к различным аспектам гуманитарного знания, позволяющим определить *сущность процесса развития ребенка*.

Под развитием в диалектике понимают изменение, но не любое, а направленное и закономерное, связанное с преобразованием во внутренней структуре объекта.

Опираясь на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, будет справедливым утверждать, что *развитие ребенка дошкольного возраста* – это поступательное движение анатомо-физиологических особенностей организма, психических процессов, свойств и состояний ребенка, определяющих возникновение возрастных новообразований, представляющих собой актуальные возможности дошкольника и являющихся исходным моментом для всех динамических изменений в следующие возрастные периоды. При этом основной внешней детерминантой поступательного движения выступает социокультурная ситуация развития.

В основу исследования феномена «*культурно-диалогическое развитие дошкольника*» положена *авторская идея о взаимосвязи двух процессов – становления ребенка как субъекта культуры в системе социо- и этнокультурных отношений и развития у дошкольников способности к диалогическому речевому взаимодействию с использованием родного и неродного языков*.

Становление ребенка как субъекта культуры в системе социо- и этнокультурных отношений есть часть целостного и многофакторного процесса поликультурного образования личности. Справедливо утверждение Н.В. Кагуи, которая подчеркивает, что формирование у дошкольников представлений о своей и других культурах, развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур обеспечит становление «*поликультурной личности дошкольника*» [2].

Рассматривая понятие «*культурное развитие*», мы опираемся на положение, обоснованное Г.В. Елизаровой, о том, что «*каждая культура*» находит уникальное отражение в языке – ее носителе. Межкультурное общение имеет собственные закономерности, которые радикальным образом влияют на взаимодействие субъектов такого общения [1, с.7]. Ею отмечается, что включение культурного компонента в процесс обучения иностранным языкам ведет к необходимости определения следующего:

- понятие культуры, ее содержания;
- связь культуры с языком и речевой деятельностью;
- природы культурного компонента лингвистического значения;
- модели его отражения в речевом поведении [1, с.10].

Понятие культура является чрезвычайно сложным. Применительно к культурному развитию дошкольников можно говорить о приобщении ребенка к родной и инациональной культуре, учитывая принципы диалога культур и коммуникативно-ориентированного обучения родному и неродному языкам. Культурное развитие детей обращает внимание к проблемам диалогичности разнонациональных культур и межкультурных коммуникаций.

В условиях двуязычия главным, на наш взгляд, является развитие инициативной, активной речи на неродном языке при сохранении желания общаться на родном языке. В связи с этим вторым аспектом исследования феномена «*культурно-диалогическое развитие дошкольника*» выступает изучение характера *развития у дошкольников спо-*

способности к диалогическому речевому взаимодействию с использованием родного и неродного языков.

Практическая реализация принципа диалога культур в процессе культурно-диалогического развития дошкольника предполагает поиск конкретных способов сближения, гармонизации, совместимости культурных ценностей в условиях социо- и этнокультурной ситуации билингвизма.

Этносоциокультурный контекст развития личности предполагает максимальный учет конкретных национальных реалий. Культурно-диалогическое развитие ребенка в условиях билингвизма имеет своей задачей формирование поколения, осознающего принадлежность к своему народу, понимающего культуру народов, населяющих Россию, и мировую культуру в целом, а также способного ориентироваться в современном информационном поликультурном обществе.

Развитие национально-русского двуязычия с детства – это объективная необходимость, поскольку создает благоприятные условия для более полного развития личности ребенка, формирования сопричастности и ответственности за судьбу российского общества. Дошкольный этап обучения закладывает основы всего процесса обучения второму языку. И именно здесь должны быть заложены прочные основы всех компонентов содержания обучения, в том числе и этнокультурного.

Важным для нас является положение о том, что значение изучения языка состоит в овладении основами речи, в воздействии на общее развитие личности ребенка (он растет более грамотным, не боящимся вступать в общение с людьми, говорящими на других языках, представляющими иные, чем его родная, культуры, более терпимым, готовым пользоваться языком, планировать свою речь и т.д.) [4, с.7].

Под влиянием специально организованного обучения происходит лучшее осознание языковых явлений, развитие у детей умений более внимательно относиться к родному и неродному языкам, к родной и «другой» культуре.

Такое обучение способствует и культурно-диалогическому развитию, под которым мы понимаем способность устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми в диалоге на родном и неродном языках, ориентироваться в культурном окружении (ценностях, традициях, обычаях).

Идея о взаимосвязи двух процессов – становления ребенка как субъекта культуры в системе социо- и этнокультурных отношений и развития у дошкольников способности к диалогическому речевому взаимодействию с использованием родного и неродного языков обуславливает то, что культурно-диалогическое развитие дошкольника в условиях билингвизма осуществляется по трем основным линиям: изменения в самой личности, изменение в когнитивной сфере, изменение в речевой деятельности и коммуникации.

Культурно-диалогическое развитие дошкольника понимается нами как *процесс и результат динамического изменения ребенка* под влиянием социо- и этнокультурной ситуаций билингвизма.

Культурно-диалогическое развитие дошкольника как *процесс* – есть последовательное накопление ребенком *опыта* взаимодействия с другими участниками билингвального пространства. Опыт дошкольника в данном контексте определяется через *готовность и способность* ребенка решать определенные задачи в ситуациях билингвальной коммуникации.

Культурно-диалогическое развитие дошкольника как *результат* – есть совокупность личностно ориентированных характеристик, определяющих:

- психологическую готовность дошкольника к эмоционально положительному личностному взаимодействию со взрослыми и сверстниками – носителями родного и неродного языков, представителями различных этнокультурных сообществ;

• готовность и способность дошкольника воспринимать информацию на родном и неродном языках и выстраивать собственную речевую деятельность с учетом характера билингвального взаимодействия.

Определение культурно-диалогического развития дошкольника как *результата* в условиях билингвизма рассматривается нами не как статическая *характеристика*, а *динамичная, незавершенная, отражающая возрастосообразные показатели* становления ребенка субъектом билингвальной коммуникации и межкультурного взаимодействия. В процессе возрастного развития, под влиянием внешних и внутренних детерминант, культурно-диалогическое развитие личности будет совершенствоваться в соответствии с приоритетами развития человека в системе социо- и этнокультурных отношений.

Таким образом, характеристика культурно-диалогического развития дошкольника в условиях билингвизма позволяет сделать вывод о том, что дошкольное детство является самоценным периодом жизни человека с точки зрения развития возрастных психологических новообразований, сохраняющих свою относительную самостоятельность не только в дошкольном возрасте, но и в последующие годы жизни человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
2. Кагуи Н.В. Поликультурное воспитание детей дошкольного возраста в процессе билингвального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Елабуга, 2004. – 23с.
3. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Издательство «Питер», 2000 – 992с.: ил. – (Серия «мастера психологии»).
4. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Русский язык для дошкольников: учебно-методическое пособие для двуязычного детского сада. – 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2011. – 320 с. – (Русский язык вне России).
5. Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности социального становления ребенка // Сов. педагогика. - 1989. – № 5. – С.71-77.

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Е. А. Моисеева

МБДОУ «Детский сад № 8 «Звездочка», г. Алатырь

Изучение проблем билингвизма и билингвального образования в отечественной и зарубежной науке является актуальным с точки зрения осмысления образовательных потребностей и возможных способов их удовлетворения на современном этапе развития российского общества.

Необходимость теоретического осмысления билингвального образования в отечественной и зарубежной педагогике усиливается в связи с процессами глобализации научно-педагогического знания и интернационализации образования.

По этой теме существует значительный фонд научных знаний. Так, общие теоретические основы билингвизма изучались Г. М. Вишневской, Е. М. Верещагиным, М. В. Дьячковым, А.А. Метлюк, М. М. Михайловым, В. Ю. Розенцвейгом, Ф. П. Филиным, F Loser, W. Maskey, N Masch, E. Thurmman, E. Otten и др. Лингвистический аспект раскрыт в работах В. А. Аврорина, Т. А. Бертагаева, Ю. Д. Дешериева, Н. А. Любимовой, И.Ф. Протченко, Л. В. Щербы, E Haugen, L. Bloomfield, U Wemreich и др. Социолингвистический аспект билингвизма исследовали В. Д. Бондалетов, И. Х. Мусин, Н. Б. Мечковская, U. Wemreich и др., психологический – Б. В. Беляев, Н.В. Имедадзе, И. А. Зимняя, B. Peal и др., социологический – А. П. Майоров, B. Spolsky, T. Skutnabb-Kangas, W. Stoltling и др.

др, культурологический аспект – П. В. Сысоев, Ю. А. Сорокин, Я. Шародо, W. Kronenberg, W. Lambert и др., методический аспект – Н.Д. Гальскова, Л. Г. Кошкуневич, В. В. Сафонова, Н. С. Сахарова, R. Beier, D Möhn, W Berderstadt и др.

В плане разработки педагогического аспекта билингвизма исследовались

- концептуальные основы моделей билингвального образования в современной российской и зарубежной школе (Е. И. Бражник, Л.И. Плиева, Н. Е. Сорочкина, R. Baur, K Wenderot, K R Vausch, W Butzkamm, I Christ, D. Horn, H Wode и др),

- зарубежный опыт билингвального обучения и возможность его адаптации в России с учетом социокультурных условий (С. В. Боброва, И. В. Галковская, Т. В. Светенко, Л.В. Смирнова и др.).

Анализ научной литературы по исследуемой проблеме показал, что, несмотря на значительный фонд знаний, накопленный в России и за рубежом о содержании и организации билингвального образования, в педагогической науке отсутствует целостная концепция непрерывного билингвального образования, обеспечивающая логические взаимосвязи между его отдельными уровнями, не разработаны теоретико-методологические подходы, позволяющие исследовать мировой опыт билингвального образования как педагогического феномена, имеющего универсальное значение для образовательных систем различных стран мира, не выявлены потенциальные возможности билингвального обучения.

Анализ мирового опыта билингвального образования позволяет говорить об исторически сложившихся национальных особенностях данного феномена, зависящих от политических, экономических и социокультурных условий различных стран. С учетом культурно-исторической специфики социально-педагогических систем в этих странах можно выделить ряд вариантов билингвального образования, отличающихся своим целеполаганием и особенностями организации учебно-воспитательного процесса.

Американский вариант представлен следующими программами:

- программы, предполагающие обучение на английском языке и преподавание родного языка как предмета,

- программы, реализующие предметное обучение на родном языке и преподавание английского как иностранного,

- программы, согласно которым с самого начала обучения преподавание ведется на обоих языках (real bilingual programs)

В реальности наибольшее распространение получили программы, направленные на формирование иноязычной компетенции учащихся при полном вытеснении родного языка, что имело ряд негативных последствий

- закрепление у детей интерференции при изучении английского языка,

- запаздывание в общеинтеллектуальном развитии,

- слабая мотивация к изучению английского языка и трудности в его освоении как следствие компактного проживания в национальных общинах

В американском варианте билингвального образования игнорируется подлинное двуязычие и отсутствует паритет родного и государственного языков, что создает для детей существенные социализационные трудности.

В большей степени идеи плюрализма культур и поликультурного воспитания реализуются в **Канаде**, где на государственном уровне существует паритет двух языковых групп («charter groups»), что связано с особенностями социокультурного и социолингвистического контекстов билингвального образования в этой стране, определяющих поиск «канадской идентичности» большинство канадского населения относится к англоязычной группе и поэтому для многих англоязычных детей основным путем освоения французского языка является специально организованное обучение в школе. Особенностью канадского варианта являются иммерсионные программы, описанные В Swam, Н

Bank и др и впервые реализованные по настоянию родителей-билингвов в 60-ые годы во франкоязычной провинции Квебек. В большинстве источников иммерсия трактуется как длительное погружение учащихся в иноязычную среду при исключительном или незначительном использовании родного языка и рассматривается как понятие, идентичное билингвальному обучению.

В **немецкой психолого-педагогической литературе** иммерсия рассматривается, прежде всего, как специальный метод билингвального обучения, который является «наиболее успешным образцом» для обучения иностранному языку, поскольку именно таким образом достигается значительно более высокий уровень знания языка и не страдают специальные знания по предметам, которые преподаются на иностранном языке (H Wode) Данный вывод подтверждается также в исследованиях F Genesee и H Hammerly.

Развитие билингвального образования в Германии детерминируется не столько внутренними процессами, сколько общей тенденцией к политической, экономической и культурной интеграции в рамках европейского и мирового сообщества, а также развитием высшей и средней школы как открытых образовательных систем N Masch называет следующие мотивы введения билингвального образования в школах Германии (первые билингвальные классы были открыты в 60-е годы)

- содействие языковой политике Европейского союза, которая отрицает приоритет, гегемонию какого-либо языка и ориентируется на использование равноправных языков-партнеров,

- создание условий для активного участия молодежи в процессах европейской экономической интеграции в русле реализации Маастрихтских соглашений о свободе передвижения лиц, товаров и услуг, требующих от граждан стран-участников ЕС владения языковыми, билингвальными и поликультурными компетенциями,

- открытие новых перспектив для индивидуального развития и личностного роста учащихся

Целью билингвального образования в школах Германии N Masch считает сравнимую билингвальную, бикультурную и интеркультурную компетенцию, устную и письменную коммуникацию на обоих языках по основным аспектам хозяйственной, государственной, социальной жизни, культуры и окружающей среды

В зарубежной педагогике наибольшее распространение получили классификации J Fischman, W Fthenakis, T Skutnabb-Kangas, которые выделяют переходную («transitional bilingual education»), поддерживающую («maintenance programs»), обогащающую («language enrichment education») билингвальные программы.

Переходная программа способствует подготовке детей из этнических меньшинств к систематическому обучению на языке этнического большинства. Согласно D Horn, это «одна из наиболее распространенных форм двуязычного обучения для выходцев из национальных меньшинств в США». Переходная программа допускает использование родного языка на начальном этапе обучения. Наиболее существенным недостатком переходной программы является игнорирование подлинного двуязычия и отсутствие паритета между родным и государственным языками, что создает для детей существенные социализационные трудности.

Поддерживающие программы предназначены как для детей из этнического большинства, так и для выходцев из национальных меньшинств Основная особенность анализируемых программ - бережное, щадящее отношение к родному языку (language shelter), которому в первые годы обучения отдается приоритет, что препятствует утрате детьми своей национальной и культурной идентичности Критики поддерживающих программ (Graf и др) ставят им в вину слишком позднее соприкосновение детей со вторым языком и иноязычной культурой, что существенно затрудняет их интеграцию в

доминирующую социокультурную среду и дальнейшее взаимодействие с социумом в целом

Для билингвального образования в европейских странах, включая Россию, наиболее значимы обогащающие программы, ибо они существенно расширяют общий кругозор детей, способствуют их интеллектуальному развитию за счет овладения иностранным языком, усвоения средствами этого языка новых пластов культуры, иных социально-исторических образцов. Язык представляет собой, прежде всего, образовательную ценность, расширяющую спектр дальнейших образовательных и профессиональных перспектив выпускника

Как показало исследование, анализ различных подходов к сущности двуязычия, осуществленный на основе междисциплинарного синтеза различных научных дисциплин позволяет трактовать билингвизм как многоаспектный феномен, предполагающий сосуществование, взаимное влияние и взаимодействие двух языков в естественном или искусственном двуязычном континууме, в котором индивиды и социальные группы владеют этими языками в одинаковой или разной степени.

Наиболее распространенной формой билингвизма в образовательных учреждениях различных стран мира при отсутствии естественной языковой среды является групповой искусственный координированный билингвизм с доминантной системой родного языка, поэтапно трансформируемый в совмещенный билингвизм, предполагающий равноправное владение родным и иностранным языками.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С БИЛИНГВИЗМОМ

*А. И. Михайлова
МБДОУ «Детский сад № 5», г. Чебоксары*

Дошкольное образовательное учреждение – первое и самое ответственное звено в общей системе образования. Овладение родным языком является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве, что обуславливает особую актуальность выбранной темы. Именно дошкольное детство особенно сензитивно к усвоению речи. Поэтому процесс речевого развития рассматривается в современном дошкольном образовании, как общая основа воспитания и обучения детей.

Среди детей, относящихся к категории дошкольников с недоразвитием или нарушением речи различной этиологии и степени выраженности, особую группу представляют так называемые двуязычные дети. Обычно это имеет место быть в ситуации, когда оба языка достаточно часто используются в коммуникации. Наиболее типичный случай возникновения билингвизма – когда ребенок вырастает в семье, где родители говорят на разных языках (принцип "одно лицо – один язык"). Частный случай – когда няня, проводящая много времени с ребенком, говорит на другом языке и таким образом обучает ему ребенка. Все более распространенный случай – семья живет в иноязычном окружении, ребенок общается вне семьи на другом языке, чем дома (беженцы, иммигранты).

Говоря о дошкольных общеобразовательных учреждениях, можно утверждать, что у педагогов возникают трудности в организации педагогического процесса, в выборе методических приемов развития речи детей, воспитывающихся в условиях двуязычия. Уровень владения русским языком у детей с билингвизмом различен: от незначительных нарушений в звуковом оформлении речи до грубых нарушений в лексико-грамматическом строе речи. Таким образом, перед педагогом встает одна из главных

задач словарной работы – обогащение и активизация словарного запаса, основу которого составляет введение в языковое сознание ребенка тематических групп слов, синонимических рядов, антонимических пар, многозначных слов.

Синонимическая работа с детьми (подбор слов, близких по своему значению) переплетается с усвоением тематических групп слов (глаголы движения: идти, шагать, плестись, брести и т.п.: или глаголы, обозначающие речь: сказал, спросил, ответил, закричал). Работа над антонимами (словами с противоположным значением) проводится с детьми при составлении словосочетания и предложений. Дети находят антонимы в поговорах, поговорках. Подбор антонимов к многозначным словам расширяет представления детей о слове, помогает уточнить его значения. А подбирая словосочетания со словами противоположного значения, дети глубже понимают многозначность слова. Многозначность слова показывается дошкольником на хорошо знакомых словах с конкретным предметным значением (ручка, игла, молния и т.д.). Составляя предложения с многозначными словами, дети показывают, на какой смысл того или иного слова они ориентируются. Работа над многозначными словами может идти по таким направлениям: называние слова, подбор к нему признаков и действий – составление словосочетаний, затем предложений и использование многозначных слов в связном тексте.

В процессе словарной работы необходимо добиваться реализации таких качеств речи, как точность, правильность, связность, выразительность. в конечном итоге необходимо выработать у детей умение отбирать для высказывания те лексические средства, которые точно выражают замысел говорящего.

Реализация программы по словарной работе с детьми дошкольного возраста осуществляется через систему комплексных занятий трех разновидностей:

- занятия, в которых словарная работа осуществляется в процессе ознакомления с постоянно расширяющимся кругом предметов и явлений окружающей действительности (экскурсия, демонстрация предметов и т.п.)

- занятия, где словарная работа опирается на углубление знаний детей об окружающих предметах и явлениях (ознакомление с качествами, свойствами, особенностями),

- занятия, решающие задачи словарной работы в процессе обобщений, формирования понятий.

Приведем примеры некоторых дидактических игр, которые могут использоваться в целях развития словаря дошкольников с двуязычием.

«Перепрыгни через ров»

Цель игры. Учить детей образовывать повелительную форму глагола с помощью приставок.

Игроков распределяют на две команды и выстраивают на площадке одну против другой (на расстоянии 50 см). Перед каждой командой рисуют две параллельные линии — это ров. На слова воспитателя:

Если хочешь ловким быть,
Если хочешь сильным быть,
Если хочешь быть здоров, —

Перепрыгни через ров! - все прыгают. Выигрывает та команда, в которой большее число играющих сумело перепрыгнуть через ров, не наступив на черту. Игра продолжается. Проигравшая команда под тот же стишок, но сказанный уже «победителями», предпринимает вторую попытку. Игру можно активизировать, предложив детям прыгать с закрытыми глазами.

«Ветер»

Цель игры. Учить детей образовывать глаголы с помощью приставок (выглянул, помчался, запрыгал).

Организация занятия.

Один из игроков исполняет роль ветерка, остальные — зайцев. Дети-зайцы надевают на голову шапки с длинными ушами и на корточках располагаются по кругу. На слова, сказанные воспитателем:

Из сугроба на опушке чьи-то выглянули ушки,

И помчался — скок да скок — белый маленький клубок, -

они медленно поднимаются и прыгают на двух ногах вперед.

Вот запрыгал он с разгона по проталинкам зеленым,

Он вокруг березок кружит, перепрыгивая лужи! —

дети прыгают в ту сторону, где нарисованы небольшого размера круги-лужи, перепрыгивают их.

Ветер, ветер! Догоняй-ка!

Не догнать лихого зайку! - разбегаются по залу. Ребенок-ветерок должен осалить убегающих.

Игру проводят с небольшой подгруппой (6—8 детей). Если количество играющих больше, выбирают двух «ветерков».

«Поезд»

Цель игры. Закреплять умение детей соотносить слово с действием.

Организация занятия. Детей выстраивают друг за другом, образуя как бы «поезд»; они кладут руки на плечи играющего, стоящего впереди. На слова, сказанные воспитателем:

Чух, чух, пых-чу, пых-чу, ворчу,

Стоять на месте не хочу! - «поезд» начинает медленно двигаться, постепенно ускоряя движение.

Ко-ле-са-ми стучу, стучу,

Ко-ле-са-ми вер-чу, вер-чу,

Садись скорее, про-ка-чу! Чу! Чу!

Далее движения выполняются согласно тексту: «Колесами стучу, стучу» — дети топают ногами; «Колесами верчу, верчу» — круговые движения руками, вытянутыми вперед. На слова: «Чу! Чу!» — «поезд» останавливается.

«Где мы были, мы не скажем»

Цель игры. Активизировать глагольную лексику. Учить соотносить слово с действием.

Организация занятия.

Водящий отходит в сторону, играющие тем временем договариваются, какую деятельность они будут изображать. На вопрос водящего: «Где вы были? Что вы видели?» — отвечают: «Где мы были, мы не скажем, а что делали, покажем» — показывают различные движения (стирают белье, рисуют картину и т. д.). Задача водящего по движениям правильно определить выполняемое действие и назвать его в форме глагола второго лица множественного числа. Например: «Вы пилите дрова». Если ответ правилен, команда разбегается, а водящий их догоняет. Пойманный становится водящим.

«Лохматый пес»

Цель игры. Учить детей соотносить действия со звучащим словом; закреплять способы образования глаголов с помощью приставок (подойдем, разбудим, посмотрим).

Организация занятия. Один из играющих исполняет роль собаки. Он ложится на травку (коврик) и притворяется спящим. Остальные на цыпочках гурьбой подходят к нему и говорят:

Вот лежит лохматый пес, в лапы свой уткнувши нос.

Тихо, смиренно он лежит, не то дремлет, не то спит.

Подойдем к нему, разбудим и посмотрим, что-то будет.

Сказав эти слова, кто-то из детей легким движением будит собаку. Пес просыпается, недовольно рычит, лает, затем вскакивает и пытается догнать ребят.

Если игра повторяется, на роль собаки можно выбрать с помощью считалки ребенка из числа победивших.

«Молчанка»

Цель игры. Учить детей образовывать глаголы с помощью приставок.

Организация занятия.

Перед началом игры дети хором произносят:

Первенчики, червенчики, зазвенели бубенчики.

По свежей росе, по чужой полосе.

Там чашки, орешки, медок, сахарок. Молчок!

Со словом «молчок» все замолкают и не двигаются. Ведущий (воспитатель) наблюдает за детьми. Если кто-то рассмеется, или заговорит, или пошевелится, он дает ему фант. В конце игры дети выкупают фанты — выполняют действия по команде: залезают под стол и вылезают, подпрыгивают на месте два—три раза; выходят в раздевалку и входят в групповую комнату; отодвигают стул и задвигают на место; выглядывают в окошко; приседают, встают, подбрасывают мяч; перепрыгивают через веревочку и т. д.

Игра эта увлекает обычно детей всех возрастных групп.

Примечание. В группе малышей разыгрывать фант лучше сразу, как только кто-то из играющих нарушит правило. Задание придумывает воспитатель. В старших группах задание придумывают сами дети.

«Сова» (казахская народная игра)

Цель игры. Учить детей образовывать глаголы звукоподражанием.

Организация занятия.

Воспитатель (обращается к детям). Поиграем в «Сову». Это веселая игра казахских ребят. Думаю, она и вам понравится.

Тот, кого выберут совой, садится в гнездо и до поры до времени спит. Остальные бегают вокруг совы, прыгают. Одни могут квакать, как лягушата, другие — блеять, как козлята, третьи — изображать жеребят. По сигналу ведущего «Ночь!» сова открывает глаза и отправляется на охоту. (Воспитатель объясняет: совы днем всегда спят, а охотятся ночью.) Все вы, кто прыгал, скакал, замираете. Кто пошевелится или засмеется, — платит фант.

Какие можно разыгрывать фанты: пусть пошипит, как змейка; закукарекает, как петух; залает, как собака; затрубит, как слон; зажужжит, как муха; зазвенит, как комар; замыкает, как кошка; заквакает, как лягушка; закрикает, как утка; завоет, как волк; зарычит, как тигр; заржет, как лошадь; зафыркает, как еж; замычит, как корова, и т. д.

«Смешинка»

Цель игры. Учить детей соотносить с движением глаголы, образованные с помощью приставок.

Организация занятия.

С помощью считалки дети выбирают «смешинку», задача которой — рассмешить играющих:

Жили-были я ли, ты ли.

Между нами вышел спор.

Кто затеял, позабыли

И не дружим до сих пор.

Вдруг игра на этот раз

Помирить сумеет нас?

Возможности неиссякаемы: копируются движения неуклюжего медведя, хитрой лисы, трусливого зайца; можно неожиданно чихнуть, спеть, прочесть смешную считалку (стихотворение) и т. д. Тот, кто засмеется, платит фант. Если фантов наберется около десяти, их разыгрывают. Воспитатель садится лицом к детям, а кто-либо из победителей помогает ему: берет фант, прячет за спину и спрашивает: «Что полагается фанту, который у меня за спиной прячется?» Воспитатель придумывает движения: пройти прямо, на корточках, влезть на стул, пролезть под столом, спрыгнуть, наклониться, выпрямиться, перешагнуть, перепрыгнуть, присесть и др. Тот, кто неправильно выполняет заданное действие, не получает фант; его разыгрывают повторно, или на помощь приходит кто-либо из детей, который сумеет выполнить задание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
2. Багировов Х.З. Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты : монография / Х.З. Багировов. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2004. – С. 81.
3. Горькова Л.Г. Сценарии занятий по комплексному развитию дошкольников (старшая группа) / Л.Г. Горькова, Л.А. Обухова. – М.: Вако, 2005. – 192 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У РЕБЕНКА ОБРАЗА СЕМЬИ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

О. А. Шуваева

МБДОУ «Детский сад № 200 «Эрудит», г. Чебоксары

В настоящее время в России проживают люди различной национальности. Такие люди, сохраняя свой родной язык, испытывают необходимость в овладении русским языком, как общим и обязательным. Для республики в целом характерно наличие двух равноправных родных языка – русского и чувашского. Большинство взрослых людей не испытывает трудности в использовании двух языковых систем, но для детей дошкольного возраста билингвизм становится в большей степени проблемой, нежели полезным навыком. Поэтому сохраняется актуальность исследования проблемы воспитания и обучения ребенка-дошкольника в билингвальной среде.

Как показывают исследования современных ученых (Е. Ю. Протасовой, Г. Н. Чиршевой и др.), на сегодняшний день наблюдается большое количество детей дошкольного возраста, испытывающих трудности в связи с наличием двух не до конца сформированных языковых систем. У таких детей возникают проблемы в общении со сверстниками, усвоении знаний, умений и навыков во время занятий, отсутствие интереса к художественной литературе, вследствие недостаточного восприятия языкового материала. В дальнейшем эти и многие другие проблемы лишь усугубляются в школьном возрасте.

Такие дети часто оказываются в коррекционно-логопедических учреждениях, так как имеют проблемы со многими сторонами речи. Но определение детей в такие учреждения не должно быть целью, напротив, должна организовываться работа с такими детьми в массовых детских садах.

Таким образом, при выявлении данных детей необходимо организовывать с ними дополнительную работу, в которую будут включены все специалисты ДОУ – логопед, психолог, воспитатели, музыкальный руководитель, педагог дополнительного образования и многие другие. Данным специалистам необходимо работать в тесном сотрудничестве, для достижения наилучшего результата.

Не стоит воспринимать билингвизм как сугубо отрицательное явление. На протяжении многих веков дети дворянского сословия обучались владению несколькими языками параллельно и не испытывали трудностей, обозначенных выше. Можно утверждать, что овладение дополнительными языками активизирует мыслительную деятельность ребенка, расширяет его кругозор, формирует у него поликультурность. Но при таком обучении не стоит забывать о родном языке ребенка, который должен быть освоен им на достаточно высоком уровне.

Также при «борьбе» с билингвизмом, специалисты часто забывают о том, какой язык у ребенка в действительности является родным. Конечно, живя в России, необходимо в совершенстве владеть русским языком, но нет необходимости отказываться от своего исконно родного языка. Владение родным языком создает у ребенка правильное представление о культуре своего народа и формирует как гражданскую, так и семейную принадлежность.

Формирование семейной принадлежности у ребенка-дошкольника является одной из значимых задач воспитания и обучения. При осознании ребенком себя как части семьи и народа, знание своего родного языка просто необходимо.

Родной язык отражает те тонкости, которые не может передать даже очень качественный перевод. А так как в дошкольном возрасте лучшим источником культурных и моральных норм являются народные сказки, то именно сказки на родном языке будут для ребенка наиболее близки, интересны и понятны. Если ребенок испытывает значительные трудности в восприятии материала на родном языке, то он не будет испытывать интереса к прочитанному. Но часто даже звучание родного языка в сочетании с голосом матери оказывает благотворный эффект на ребенка, формируя у него интерес к языку и желание владеть им. Также происходит укрепление семейных связей поколений, когда ребенку читают сказки разные члены семьи (мама, папа, бабушка, дедушка).

Таким образом, язык выступает фактором, поддерживающим интерес ребенка к своей семье и своему народу, а также к его культурному наследию разных веков.

Проведенные нами исследования на базе МБДОУ №200 г. Чебоксары показали, что почти треть родителей дошкольников имеют второй родной язык. Из них большая часть использует этот язык как разговорный с членами семьи. Большинство родителей утверждают, что при разговоре с ребенком они используют только русский. Но у многих детей в семье наблюдаются родственники, почти не владеющие или слабо владеющие русским языком (бабушки, дедушки). В тоже время, часть детей проводит с данными родственниками значительное время (летние месяцы) и вынуждены устанавливать с ними языковой контакт.

Все это приводит к тому, что около трех-четырех детей дошкольного возраста из каждой группы имеют проблемы, обусловленные наличием двух языковых систем.

При организации своевременной логопедической помощи таким детям и проведении консультативной работы с родителями происходит значительное сглаживание, а иногда и полное устранение данной проблемы.

Также при исследовании было отмечено, что данные дети часто в отличие от своих сверстников имеют более сформированные представления о своей семье.

Семьи таких детей имеют свои традиции, которые усиливают положительный настрой ребенка к культуре своей семьи и своего народа. Дети проявляют значительный интерес при изучении ими культуры своего народа, соотнося эту информацию с культурой своей семьи.

Всё это положительно сказывается на формировании семейной принадлежности у детей дошкольного возраста. И в дальнейшем формирует патриотический настрой и здоровую гражданскую позицию.

Таким образом, обобщая все вышесказанное, можно с уверенностью утверждать, что билингвизм в случае с детьми дошкольного возраста имеет как отрицательные, так и положительные стороны. В большей степени это зависит от специалистов и родителей, которые организывают среду для воспитания и обучения дошкольника. Но можно однозначно утверждать, что нет необходимости полностью отказывать ребенку в доступе к языку своего народа, обедняя и сужая его культурное развитие и затрудняя формирование его семейной и гражданской принадлежности.

Язык народа, как значимая часть в культурном наследии должна осваиваться ребенком грамотно и своевременно, чтобы приносить только пользу и воспитывать любовь к своей семье, стране и своему государству.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЛОВЕСНОЙ И ЖЕСТОВОЙ РЕЧИ В БИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 13-36-01236

*Т. М. Кожанова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары*

В семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, остро стоит вопрос развития конструктивных родительно-детских взаимоотношений, способствующих успешной социализации детей. Указанные семьи испытывают многообразие проблем, которые или разрывают семейные узы или сплачивают семью.

Анализ литературы показывает, что семьи с детьми с нарушениями слуха имеют ряд особенностей, которые связаны с адаптацией к нарушению слуха. Исследователи отмечают особенности принятия факта нарушения слуха, которые зависят от степени нарушения слуха у ребенка, задержки темпов речевого развития, нарушения детско-родительского взаимодействия (Pipp-Siegel, S., Sedey, A. L. Yoshinaga-Itano). Слышащие матери пессимистично воспринимают будущее, коммуникативные способности своего ребенка с нарушениями слуха (Lederberg, A. R., Golbach, T.).

В свою очередь, американский ученый Д. Льютеман, выделил стадии в развитии чувств родителей. Первая стадия (шок) характеризуется непониманием происходящего. На второй стадии (понимание) родители воспринимают будущее ребенка в темных красках, понимая, что ребенок никогда не будет слышать. Отрицанием факта глухоты, желанием вырваться из плена неприятных переживаний отличается третья стадия («защитное отрицание»). И наконец, на четвертой стадии (принятие глухоты), родители принимают сложившуюся ситуацию и стремятся помочь своему ребенку стать успешным человеком.

Семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, испытывают ряд трудностей, связанных не только с принятием детей, но и с новыми способами общения с ними. Особенно проблема взаимодействия с детьми отмечается в семьях, имеющих детей с нарушениями слуха. Специфические средства общения неслышащих требуют от родителей новых подходов. Достаточно большое количество родителей испытывают трудности в овладении нового способа общения. В связи с этим, можно говорить о том, что успешность формирования конструктивных взаимоотношений в семьях зависит от нацеленности родителей овладеть жестовой речью.

Внутрисемейные отношения в указанных семьях во многом зависят от владения жестовой речью родителями с сохранным слухом. Поэтому воспитательный потенциал семьи возрастает в тех семьях, где общение детей с родителями и другими членами семьи осуществляется при помощи жестового языка.

Однако, существует проблема неготовности или нежелания слышащих родителей изучать жестовую речь. Как отмечает Г. Л. Зайцева [1], у детей из семей слышащих родителей, естественные жесты и пантомимические движения появляются как выражение потребностей в общении вместо отсутствующей пока словесной речи.

Слышащие родители понимают, что словесный язык не является для их ребенка естественным. Тем самым, коммуникация между родителями и детьми нарушается. Это связано и с тем, что дети с нарушениями слуха не слышат обращенную речь взрослых. Дети с нарушением слуха в возрасте от 18 до 25 месяцев чаще, чем слышащие дети, прерывают взаимодействие с матерью, т. к. они не видят или не слышат, как она к ним обращается (Lederberg, Mobley). В результате родители чувствуют себя отвергнутыми, не получая ответную реакцию от ребенка.

Вследствие того, что при нарушении слуха нарушается коммуникация (П. А. Яни), психическое развитие ребенка с ограниченным слухом во всех сферах становления личности затормаживается. В семьях со слышащими родителями, где воспитываются дети с нарушениями слуха, нарушено общение. В связи с этим можно говорить о роли языка в формировании родительско-детских отношений. Слышащие матери в общении с неслышащими детьми очень отзывчивы. Такое поведение матерей Gregory характеризует как «невариативный ответ на требование внимания». Они стремятся мгновенно ответить на сигналы ребенка чрезмерной заботой. Гиперопека, которая, присуща родителям глухих детей, говорит о том, что родители воспринимают детей как неспособных, с низким уровнем развития.

Хохлова А. Ю. в своей работе рассматривает вопросы влияния детско-родительского общения на интеллектуальное развитие глухого ребенка. Интеллектуальное развитие глухих детей в русле культурно-лингвистической модели глухоты, согласно которой национальный жестовый язык глухих признается полноценным в лингвистическом отношении и считается необходимым условием развития глухого ребенка.

Результаты исследования Хохловой А. Ю. показывают, что глухие дети, свободно общающиеся со своими глухими родителями на жестовом языке значительно опережают глухих из семей слышащих по уровню выполнения вербальных интеллектуальных заданий, предъявляемых на жестовом языке.

Русакович И. К. отмечает, что неслышащие дети в семье слышащих родителей оказываются без поддержки в овладении жестовым языком как единственно самостоятельно доступным им средством общения. Наблюдательные родители понимают причину затруднений ребенка. Они «расшифровывают» элементарные жесты-просьбы ребенка и удовлетворяют его потребности. Соответственно к началу обучения опыт детей из семей глухих и слышащих родителей существенно различен.

С расширением круга интересов ребенка, выделяет Зайцева Г. Л., обогащением его жизненного опыта, количество жестов увеличивается, появляются условные жесты. Создателями условных жестов наряду с ребенком становятся окружающие его взрослые. По мнению автора, складывается система жестового общения, которой пользуются только в данной конкретной семье.

Неслышащий ребенок, выделяет Русакович И. К., в семье неслышащих проходит «материнскую школу» обучения особому – жестовому языку, осваивает практически, в общении, его лексические и грамматические средства. Ситуация идентична той, в кото-

рой слышащий ребенок в семье слышащих овладевает звуковым языком и к началу школьного обучения обладает развитой устной речью.

Зайцева Г. Л. указывает на то, что общение при помощи жестов служит своеобразной тренировкой, в ходе которой накапливается опыт правильного исполнения жестов, формируются навыки их зрительного восприятия. Это способствует быстрому усвоению детьми с нарушениями слуха русского жестового языка, который является основным средством общения в детском коллективе специального учреждения, где они начинают учиться.

Известно, что педагогическая комиссия ВФГ рекомендует изучать жестовый язык в школе как обязательный предмет. Также они указывают, что важно и в семье использовать жестовый язык как средство общения, воспитания и обучения. Во многих цивилизованных государствах для слышащих родителей глухих детей овладение жестовым языком обязательно с первых дней жизни такого ребенка.

Таким образом, для гармоничного воспитания глухих детей необходимо создание жестовой речевой среды, что соответственно положительно сказывается на формировании конструктивных родительско-детских взаимоотношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцева Г. Л. Жестовая речь. Дактилология : Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 192 с.
2. Исенина Е.И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни. – М. : ОАО ИГ «Прогресс», 1999. - 80 с.
3. Кожанова Т. М. Психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья : учебно-методическое пособие / Т. М. Кожанова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. – 62 с.
4. Русакович, И. К. Жестовый язык в семейном воспитании незлышащих детей / И. К. Русакович // Современная семья и проблемы семейного воспитания : материалы Междунар. научно-практ. конф., г. Могилев, 18 - 20 марта 2008 г. / УО «МГУ им. А. А. Кулешова», 2008. – С. 345 - 350.
5. Сурдопедагогика : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / [И. Г. Багрова] ; под. ред. Е. Г. Речицкой. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 655 с.
6. Хохлова А. Ю. Интеллектуальное развитие глухих детей из семей глухих и слышащих родителей : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.10 / Моск. гор. психол.-пед. ин-т. – Москва, 2007. – 134 с.
7. Хохлова А. Ю. Биологические, психологические и социальные факторы, влияющие на интеллектуальное развитие детей с нарушениями слуха в зарубежной психологии глухих // «Специальная психология». 2005, № 3-4 (5-6). – С. 13-25

КОТ И КОМПЬЮТЕР – ПОМОЩНИКИ В ИЗУЧЕНИИ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА

Е. А. Михеева

МБДОУ «Детский сад №3 «Родничок», г. Цивильск

Проблема несформированности исследовательской деятельности старшего дошкольника не позволяет ему видеть многообразие мира во взаимосвязи и взаимозависимости.

В рамках работы на республиканской экспериментальной площадке на базе МБДОУ «Детский сад №3 «Родничок» комбинированного вида Цивильского района Чувашской Республики» (Приказ Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики от 21.02.2011г. № 194. Научный руководитель: старший преподаватель кафедры дошкольного образования БОУ ДПО (ПК)С "Чувашский республиканский институт образования" Минобразования Чувашии Мурашкина Т.В.) в 2011-2012 учебном году с воспитанником средней группы ДОУ Егором Михеевым под руко-

водством педагога Михеевой Е.А. начата исследовательская работа по чувашским народным приметам о погоде в зимнее время, связанным с поведением животных (кошки) «Живые барометры» на службе у юных синоптиков». Поскольку дошкольнику сложно удерживать интерес и, соответственно, внимание, работа над исследованием была распланирована по этапам, что позволило поддерживать актуальность и новизну исследования для ребенка и, следовательно, его интерес и желание участвовать в исследовании на протяжении трех лет.

Одна из задач исследования – стимулирование дошкольника к изучению чувашского языка, не являющегося родным.

В первый год работы над проектом на основе созданных ребенком совместно со взрослым (Михеева Е.А.) рисунков поведения кошки сформирован иллюстрированный календарь чувашских народных примет о погоде, связанных с поведением кошки в зимнее время.

Во II-ой год исследований (в 2012-2013 учебном году) вводится постепенное усложнение работы по четырем направлениям: изучение чувашских народных примет [4, 124], наблюдение за погодой и поведением кошки, фиксация данных наблюдений и их анализ. (см. таблицу)

Направление работы	Содержание работы	
	I-ый год исследований (январь 2012 г.)	II-ой год исследований (январь 2013г.)
Изучение чувашских народных примет о погоде в зимнее время, связанных с кошкой	Знакомство с русским переводом примет	1. Знакомство с ключевыми словами примет на чувашском языке; 2. Чтение ключевых слов примет на русском языке
Наблюдение за погодой и поведением кошки	Ведется совместно со взрослым.	1. за погодой - ведется совместно со взрослым; 2. за поведением кошки - ведется самостоятельно.
Фиксация данных наблюдений в Дневнике наблюдений	1. Ведение Дневника наблюдений совместно со взрослым; 2. Фотографирование поведения кошки совместно со взрослым; 3. Создание рисунков поведения кошки совместно со взрослым.	1. Ведение Дневника наблюдений (Данные наблюдения о погоде фиксируются совместно со взрослым; за поведением кошки – самостоятельно); 2. Фотографирование поведения кошки самостоятельно; 3. Создание рисунков поведения кошки самостоятельно.
Анализ данных наблюдений	Нахождение взаимосвязи в изменениях погоды и поведением кошки	Составление простейших предположений о погоде через наблюдение за кошкой на основе чувашских народных примет

Итак, во II-ой год исследования достаточно большую часть работы ребенок выполняет уже самостоятельно. Для поощрения самостоятельной работы детей и развития интереса к познавательно-исследовательской деятельности возникла необходимость перевода всей работы в новое качество. Были проведены следующие мероприятия:

1. все условные обозначения для фиксации данных наблюдения были максимально упрощены (например, условное обозначение погоды «тепло» заменено изображением крыши дома со снегом и сосульками с каплей – на изображение сосульки с каплей),

2. Егор принял участие в создании дидактической компьютерной игры «Юный синоптик».

Во второй год работы над проектом сформирован альбом форм наблюдения за погодой и поведением кошки для составления простейших прогнозов погоды по чувашским зимним приметам о погоде, связанным с кошкой «Живые барометры на службе у юных синоптиков». В альбом включены созданные для закрепления знания условных обозначений данных наблюдений за погодой и поведением кошки, закрепления знаний ключевых слов изучаемых народных примет на чувашском языке (речь) и на русском языке (чтение и речь), формирования и закрепления навыков соотнесения их друг с другом и с изображением поведения кошки воспитателем Михеевой Е.А. совместно с ребенком дидактические компьютерные игры «Юный синоптик» и «Юный синоптик. Выбери примету!». При создании дидактических игр использовались результаты самостоятельной работы ребенка: фотографические изображения кошки и рисунки условных обозначений данных наблюдения, созданные на компьютере. Дидактическая игра «первого поколения» («Юный синоптик») была создана для использования в работе с детьми, участвующими в проекте. Затем по совместному с детьми решению игра адаптирована к использованию ее в этой же группе ДОО ребятами, не участвующими в проекте (Приложение 1).

Описание хода дидактической игры «Юный синоптик. Выбери примету!». Смена слайдов осуществляется посредством нажатия мыши, поскольку время для работы ребенком над каждым заданием определяется самим ребенком. В игре используются ключевые слова выбранных для изучения трех чувашских народных примет [4,124] Слайды имеют речевое сопровождение на русском и чувашском языках. Данная дидактическая компьютерная игра выступила неким тренажером для закрепления знаний и навыков, необходимых для дальнейшей работы над исследованием.

Адаптированный вариант дидактической компьютерной игры «Юный синоптик: выбери примету» «прошел испытания» в подготовительной к школе группы «Непоседы», представлен на педагогическом совете ДОО и рекомендован к использованию в работе с детьми старшего дошкольного возраста (Решение педагогического совета от 13.02.2013 №3).

В 2013-2014 учебном году исследование «Живые барометры» на службе у юных синоптиков Михеевым Егором было продолжено с усложнением по всем направлениям работы, особенно по анализу полученных данных наблюдений.

Так, «рабочий день» юного исследователя теперь начинался у радиоприемника с Дневником для записей в руках. Как разведчик выходит в эфир в строго определенное время, так и Егор «ловил волну» с республиканским прогнозом погоды, вслушиваясь в речь на чувашском языке, чтобы услышанный прогноз погоды потом сверить с тем, что «скажет» ему кот Баська, и определить, чей прогноз вернее окажется.

Как болельщик на арене, «болел» за своих, всегда поддерживая кота при «формировании своего прогноза», и, кстати, чаще всего оказывался прав!

В целях стимулирования ребенка к участию в исследовании и закрепления умения составлять простейшие предположения о погоде в рамках проекта ему было предложено принять участие в создании наглядно-дидактического материала по исследуемым чувашским народным приметам в формате Презентации (таблица 4), а затем совместно с воспитателем Михеевой Е.А. разработать компьютерные дидактические игры «Живые барометры на службе у юных синоптиков» для дальнейшего их использования в работе с детьми старшего дошкольного возраста ДОО. Правильный ответ «получает одобрение» кота Баськи (звучит мяуканье), а в случае неправильного ответа кот фыркает. Ключевые слова примет на чувашском языке звучат в начале задания, их также можно прослушать на любом этапе выполнения задания, нажав на звуковой значок. (Приложение 2). В заданиях, где нужно составить примету, в случае правильного выбора прозвучат ключевые слова приметы на чувашском языке. (Приложение 3).

Наглядный дидактический материал и компьютерная дидактическая игра «Живые барометры» на службе у юных синоптиков» были также представлены на педагогическом совете МБДОУ «Детский сад №3 «Родничок» и рекомендованы к использованию в работе с детьми старшего дошкольного возраста (Протокол Педагогического Совета №2 от 29.11.2013г.).

Опыт участия ребенка в исследовании с таким серьезным практико-ориентированным продолжением (формирование и использование пакета наглядно-дидактического материала для работы в ДОУ) был представлен 24.10.2013г. на семинаре по апробации этноэкологического образования БОУ ДПО (ПК)С "Чувашский республиканский институт образования" Минобразования Чувашии (научный руководитель Мурашкина Т.В.) для ДОУ Республики, являющихся республиканскими экспериментальными площадками, а также в мастер-классе педагога Михеевой Е.А. на курсах повышения квалификации БОУ ДПО (ПК)С "Чувашский республиканский институт образования" Минобразования Чувашии.

Самым главным приобретением для самого ребенка по результатам исследования стало формирования потребности в осознанном применении научного подхода при решении встающих перед ребенком задач, достижение ребенком достаточно высокого уровня в развитии познавательно-исследовательской деятельности: у ребенка накоплены знания о домашних животных (кошка); сформированы навыки познавательно-исследовательской деятельности ребенок: научился находить взаимосвязь живой и неживой природы на примере способности кошки менять свое поведение в связи с предстоящей погодой, а именно научился устанавливать взаимосвязь между явлениями погоды зимой и поведением кошки и делать простейшие предположения о погоде посредством наблюдения за поведением кошки на основе чувашских народных примет; у ребенка получили развитие такие личностные качества как трудолюбие, усидчивость, дисциплинированность, появился ярко выраженный интерес к изучению чувашского языка и сформировалось осознанное гуманное отношение ко всему живому.

Кроме успехов ребенка в познавательно-исследовательской деятельности и реализации задач, изначально поставленных в педагогическом проекте, - объединение, сплочение интересов семьи, т.е. участие в проектной деятельности укрепило детско-родительские отношения и выросло в большое совместное творческое дело, которое стало семейным хобби: прогноз погоды.

Ежедневно проводилась работа по наблюдению за погодными явлениями и поведением кота, соотнесения этих данных наблюдения между собой и составление простейших предположений о погоде, отслеживание: сбылся-не сбылся. В естественной обстановке происходило обучение ребенка навыкам фотододела и наблюдения в природе.

И вообще, именно ребенок выступил инициатором создания компьютерной дидактической игры («чтобы было интересно») по теме исследования: сначала это «тренировочная модель», а затем адаптированный вариант.

Ребенком получены не абстрактные знания, а подкрепленные в реальной жизни (наличие смысла, взаимосвязи), т.к. результаты исследования имеют практическое применение, т.е. ребенок видит пользу от применения научного подхода к решению поставленных задач и практическую пользу.

Когда продукт совместного труда (компьютерная игра) был представлен на суд сверстников (для апробации в подготовительной к школе группе), а ребенок выступил в качестве эксперта, это способствовало повышению его авторитета в глазах ребят, и, как следствие, повышению собственной самооценки.

Поскольку, ребятами игра была принята эмоционально положительно, т.е. работа ребенка над игрой заслужила уважения ребят («о, круто!»), ребенок и сам стал реально, адекватно высоко и с уважением оценивать свои возможности, свой труд и труд мамы

(в том числе и интеллектуальный труд), ребенок получил дополнительную возможность для успешного вхождения в детский коллектив. А ведь в современном сверхскоростном и высокотехнологичном мире именно эффективная коммуникация между членами социума – залог успеха.

Таким образом, использование средств Microsoft PowerPoint в организованной познавательно-исследовательской детской деятельности в рамках нашего исследования позволило изучаемым чувашским народным приметам «стать волшебными очками», помогающими ребенку глубже видеть взаимосвязь между неживой и живой природой; почувствовать культуру родного края, а также стимулом к изучению чувашского языка. Серии дидактических компьютерных игр «Юный синоптик: выбери приметку» и «Живые барометры» на службу у юных синоптиков» «прошли испытания» в подготовительной к школе группы МБДОУ «Детский сад №3 «Родничок» комбинированного вида Цивильского района Чувашской Республики», представлены на педагогическом совете ДОУ и рекомендованы к использованию в работе с детьми старшего дошкольного возраста (Решение педагогического совета от 13.02.2013 №3, Протокол Педагогического Совета №2 от 29.11.2013г.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Савинков А.И. Детское исследование как метод обучения старших дошкольников / А.И. Савинков // Дошкольное образование. – №№1,2,3,4,5,6,7 – С.11-14.
2. Савинков А.И. Методика проведения учебных исследований с дошкольниками. /Александр Савинков// Вестник практической психологии образования – 2005. - №1(2). – С. 65-71.
4. Ҫӑлкуҫ Родник. Хрестоматия. – Чебоксары: Чувашский республиканский институт образования, 2006. – 208 с.
5. Я познаю мир: Детская энциклопедия: Животные в доме. – М.: «Издательство «Олимп», «Издательство АСТ», 2001. – 400 с.

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

*Н.П. Бычкова, Т.П.Осеева
МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида
с приоритетным осуществлением
коррекции речи детей №37 «Ласточка», г. Новочебоксарск*

Интеграция культур разных стран, растущая мобильность населения всего мира, резкий подъем национального самосознания, стремление к этнической и этнокультурной самоидентификации обуславливают огромный интерес народов не только к своей национальной культуре, но и к культуре народов ближайшего и отдаленного национального окружения. В связи с этим знание другого языка становится жизненной необходимостью, которая ставит перед педагогикой новые проблемы, связанные с формированием билингвальной культуры личности. В свою очередь государство гарантирует поддержку в организации различных форм воспитания и обучения, создания необходимых условий для развития языков, что прописано в директивных государственных документах: «Законе об образовании», «Концепции государственной и национальной политики», «Концепции модернизации структуры, содержания российского образования».

Билингвальное образование рассматривается как процесс овладения системой научных и культурных ценностей, в котором иностранный язык является не только объектом изучения, но и используется для получения новых знаний. В результате имеет место двойной эффект: одновременно приобретаются и новые знания, и языковые навыки. В методике раннего обучения иностранным языкам используется понятие «раннее би-

лингвальное образование». Под ним подразумевается такое обучение, которое осуществляется на основе интуитивно-практического подхода в период с момента рождения ребенка до его поступления в школу (Н.Н. Горлова). Дошкольный возраст несет в себе большой потенциал для развития жизненно важных свойств личности и активности ребенка, большие возможности в познании окружающего мира, в том числе и средствами поликультурного воспитания и билингвального образования. Перед большинством дошкольных учреждений стоит задача интеграции детей с нерусским родным языком в жизнь группы и ДООУ в целом. Эта проблема решается практически во всех возрастах. Особенности поведения детей в непривычных условиях и в отсутствие общего языка со сверстниками ведут к созданию особых отношений внутри группы. Отношение детей к представителям иной национальности изначально толерантное, воспринимающее отличие другого как должное, вполне само собой разумеющееся явление. Младшие даже не замечают особенностей акцентного произношения и грамматических нарушений, однако старшие могут передразнивать или беззлобно копировать произношение нерусских детей. На отношении русских детей к нерусским сказывается позиция взрослых: если взрослый подчеркивает нетипичность поведения ребенка с иным языком, все время выделяет его, дети также начинают обращать на него внимание, а если этого не происходит, относятся безразлично.

На территории Российской Федерации билингвизм распространён в республиках Алтай, Башкортостан, Татарстан, Чувашия, Республике Саха (Якутия), республиках Северного Кавказа, Бурятии и других регионах. В этих республиках языковая ситуация имеет следующую типичную структуру: городское население зачастую говорит только на русском языке или имеет некоторое знание языка коренного народа. Сельское население часто владеет языком родного этноса, владение русским языком может быть неуверенным или неполным.

Для нас актуально билингвальное образование детей дошкольного возраста в Чувашской Республике. По последним данным переписи населения, в нашей республике проживают представители около 115 национальностей. Самые многочисленные – чувашские (67, 7%), русские (26%), татары (2,8%), мордва (1,1%). В связи с этим современные дошкольные учреждения характеризуются разным национально-языковым составом. Основные положения организации работы в билингвальных ДООУ, которые актуальны в современных условиях, разработал еще И. Я. Яковлев в XIX в.

Он считал, что при обучении детей в двуязычных образовательных учреждениях необходимо соблюдать четкую последовательность этапов, соответствующих основным ступеням:

1. Обучение на родном языке, ступень для подготовки к обучению на государственном языке.
2. Обучение на русском языке - подготовка к переходу на общегосударственную систему образования.

Современные многонациональные детские сады бывают нескольких типов. Для детей, владеющих русским языком в разной степени, для которых русский язык является неродным. В основном сельские детские сады нашей республики относятся к этому типу.

1. Многонациональные детские сады, которые посещают дети разных национальностей, говорящие на своих родных языках. В таких детских садах русский язык становится языком межнационального общения. Однако внутри национальных подгрупп дети разговаривают на своих языках. Разные родные языки развиваются в этой обстановке действительно по-разному.

2. Многонациональный детский сад, в котором большую часть контингента составляют русскоязычные дети. Небольшие вкрапления национальных элементов под-

черкивают роль русского языка как средства межнационального общения. К этому типу относится большинство городских детских садов республики.

В настоящее время билингвальное образование в дошкольном возрасте преследует следующие цели:

- *практические* (овладение определенным объемом языкового материала, формирование соответствующей речевой компетенции, ознакомление с культурой народа, страны - или стран - изучаемого языка);

- *общеобразовательные* (воспитание у ребенка интереса и уважения к культуре, традициям, обычаям и нравам людей, говорящих на другом языке, разумного и обоснованного поведения в ситуации взаимодействия языков и культур, общее развитие навыков социальной коммуникации);

- *общеразвивающие* (обогащение содержания жизни детей, насыщение коммуникативной среды, расширение кругозора, развитие рефлексии).

Для реализации целей билингвального образования в условиях ДОО проводятся специальные занятия с детьми-билингвами по развитию у детей умений устанавливать контакт на родном и русском языках, соблюдать речевой этикет на двух языках, вести диалог, использовать уместные языковые средства родного и русского языков для выражений своих мыслей, строить языковое высказывание в соответствии с ситуацией общения и др.

В образовательных учреждениях учебно-воспитательная работа осуществляется на принципе двойной культуросообразности. Родной и русский языки, памятники фольклора, истории, литературы двух народов служат средством интернационального и толерантного воспитания детей.

Вместе с тем дошкольные учреждения испытывают острую нужду в высококвалифицированных специалистах, способных полноценно формировать языковую компетентность дошкольников-билингвов, которые обладали бы высоким уровнем личной билингвальной и бикультурной компетентности.

В отличие от России зарубежные страны имеют более ценный и развитый опыт в плане применения билингвального обучения в образовательном процессе. В качестве примера можно привести такие страны как Англия, Германия, Финляндия, США.

Система двуязычного воспитания в Англии основана на взаимодействии родного и усваиваемого, только изучаемого языка. Важным, стратегическим показателем языковой политики в Англии является обучение общению. Без знания английского языка ребенок, только его изучающий, не сможет усвоить по учебной программе то, что необходимо. В дальнейшем у него не будет возможности полноценно войти в общество и существовать в мире иноязычных людей. Поэтому двуязычные дети, обучающиеся в образовательных учреждениях Англии, могут разговаривать, задавать вопросы на своем родном языке, как бы переключаясь с одного языка на другой в случае необходимости.

Взаимопроникновению языков в лексику детей способствуют такие методы и приемы, применяемые педагогами, как запись на аудио или цифровой носитель различных историй, рассказанных детьми.

Для английской системы обучения родному языку в условиях двуязычия характерны следующие способы усвоения второго языка:

- ребенок, выросший в одноязычной семье и говорящий на одном языке, поступая в детский сад, открывает для себя второй язык, являющийся языком обучения и его окружения. Это обычная ситуация для детей, принадлежащих к языковым меньшинствам, или детей из семей иммигрантов в той стране, где говорят на ином языке;

- усвоение второго языка в родной стране ребенком только в образовательном учреждении, детском саду, школе, университете и др. Таким способом обычно изучается иностранный язык.

Особого внимания заслуживает система обучения двуязычных детей в Германии. Основным принципом работы двуязычного дошкольного учреждения является одновременное и равноправное владение детьми родным и приобретаемым языком, а также воспитание и образование сразу в двух культурах. В группе таких дошкольных учреждений работают два воспитателя, каждый из которых - носитель своего родного языка, владеющий вторым языком. Имея возможность общения сразу с двумя воспитателями, у ребенка происходит естественное включение в коммуникативный процесс как со взрослыми, так и с детьми, говорящими на ином языке.

В Финляндии на государственном уровне поддерживается преподавание языка первой родной страны ребенка. Ввиду того, что численность населения Финляндии (впрочем, как и других развитых стран мира) растет с каждым годом, то проблема билингвизма сейчас очень актуальна. Так, например, в 2006 г. в Финляндию иммигрировали порядка 40 тыс. человек, в том числе из России, стран СНГ, Балтии. Уже много лет в данной стране действует разработанная правительством программа Юушуушй, цель которой - обеспечение равных возможностей для людей, выбравших Финляндию своей новой родиной. Детям, благодаря реализации программы, гарантированы полноценное воспитание и обучение как на финском, так и на их родном языке. Большое значение в Финляндии уделяется изучению русского языка, правомерность чего подтверждается ежегодным открытием билингвальных (финско-русских) школ и детских садов, в которых дети получают возможность углублять знания своего родного языка и осваивать в естественной атмосфере второй язык.

Билингвальное обучение в США призвано обеспечить возможность овладения на равно высоком уровне двумя языками, родным и английским, детей иммигрантов, для которых английский язык не является родным. Это способствует интеграции в культуру доминирующей нации, т.е. ассимиляции.

В США задачи поликультурного воспитания решаются во многом посредством билингвального обучения, помогающего осознать детям культурную и этническую идентичность. Распространение билингвального обучения в Северной Америке является следствием ряда социальных факторов: потребности межкультурного общения, преподавания национальных языков, необходимость сохранения местных языков, нарастание многокультурности в условиях урбанистической цивилизации, роста «языкового национализма». В США билингвальное обучение поддерживается федеральными фондами и программами. Основными проявлениями билингвального обучения являются поддержка изучения родного языка через определенную организацию обучения и учебные материалы.

Также довольно распространенным явлением является билингвизм «словесный язык - жестовый язык глухих». Билингвизм был принят как одна из образовательных систем глухих и слабослышащих. Плюсами этой системы является ранее развитие глухих детей, имеющих возможность пользоваться естественным для них средством общения – жестовой речью, и в последующем более хорошее овладение языком устной речи. Позитивную роль билингвистического образования у глухих и слабослышащих подчеркивает Зайцева Г. Л., Комарова А.А., Давиденко Т.П.

Таким образом, билингвальное образование является элементом подготовки любого ребенка к жизни в поликультурном обществе, причем собственная или родная культурная среда ребенка не только не подавляется, а подчеркивается и развивается в свете сравнений и обогащений со средой второго языка и позволяет ему быть более мобильным, толерантным, гибким и раскрепощенным, а значит и более приспособленным к трудностям в многогранном и непросто мире.

ПРИБЛИЖЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ К ИСТОКАМ МАРИЙСКОЙ ПРАЗДНИЧНОЙ КУЛЬТУРЫ

В.Н. Ларкина, Е.Ф. Загайнова
МБДОУ «Детский сад №29 «Ший онгыр», г. Йошкар-Ола

В соответствии с ФГОС социально-личностное направление – одно из основных в развитии ребенка. Наряду с сохранением и укреплением здоровья воспитанников содержание образовательного процесса должно обеспечить у детей интеграцию личности воспитанника в национальную культуру, формирование патриотических чувств, семейной и гражданской принадлежности.

Интерес к прошлому, своим корням, истории, культуре, быту народа – есть общемировая тенденция. Только на основе прошлого можно понять настоящее, видеть будущее. Ныне материальные ценности доминируют над духовными, поэтому у детей искажены представления о доброте, милосердии, справедливости, гражданственности и патриотизме. Формирование основ моральных качеств начинается еще в дошкольном возрасте, ведь дошкольный возраст – фундамент общего развития ребенка. Если знакомить детей с раннего возраста с родной культурой, родной речью, произведениями устного народного творчества, то это будет способствовать воспитанию духовно-нравственных качеств личности ребенка.

Народная мудрость гласит: «Хочешь познать народ – познай его праздники». Праздник – «пайрем» - это день, который наполнен радостью, весельем. Это день, когда люди объединяются. Взрослые и дети чувствуют эмоциональный подъем для ребенка это праздник. Из всего многообразия праздников наиболее значимыми для воспитанников ДОУ являются:

I. *Международные*: «Международный женский день» - 8 марта, «Международный день родного языка» - 21 февраля, «Международный день защиты детей» - 1 июня.

II. *Государственно-гражданские праздники*: «Талешке кече» - День национального героя – 26 апреля, «Марий Эл – шочмо вер» - День рождения РМЭ – 4 ноября, «Тиште кече» - День марийской письменности - 10 декабря.

III. *Народно - фольклорные*: «Шорыкйол» - Рождество, «Уарня» - Масленица, «Кугече» - Пасха.

IV. *Бытовые и семейные*: «Ший онгыр пайрем», «Пеледше тукым», «На земле Онара».

В нашем детском саду в доступной форме: в организованной деятельности, в повседневной жизни, в досугах и развлечениях, дети знакомятся с жизнью и бытом, традициями и обычаями марийского народа. Возрождая праздничные народные традиции, стараемся приобщить воспитанников к истокам марийской культуры через организацию детских праздников.

Подготовка к празднику всегда вызывает у детей живой интерес к предстоящему торжеству, а на основе этого интереса формируются его нравственные и моральные качества, ребенок получает знания, знакомится с традициями и обычаями, складывается культура поведения праздника. У ребенка постепенно формируются навыки и умения в организации праздничного веселья.

При разработке сценария народного праздника особое внимание уделяется подбору словесно-музыкальных, драматических, игровых произведений. Они должны соответствовать не только содержанию праздника, но и доступны для детей. Главным показателем успешности праздника является эмоциональная окрашенность атмосферы. Эту

атмосферу определяет поведение детей, заинтересованность. Чем больше сюрпризных моментов, тем больше праздник соответствует главному назначению – радовать детей. Насыщенность праздника играми, песнями, сюрпризами стимулирует интерес детей, усиливает их впечатления и переживания, обогащает эстетическое восприятие.

Проведение праздников состоит из нескольких частей: выбор темы и цели с учетом возрастных особенностей и умений и навыков; составление сценария. Сценарий составляется в форме диалога, с продумыванием персонажей, вставкой ремарок и художественных номеров; подготовка к празднику. Разучивание песен и стихов, распределение ролей, изготовление атрибутов; оформление зала. При оформлении помещения к празднику дизайн должен отвечать содержанию праздника, быть художественным и понятным для ребенка; проведение праздника и подведение итогов.

Из всего многообразия праздников наиболее значимыми для нашего детского сада являются государственно-гражданские праздники:

1. «Талешке кече» - День национального героя. Проводится ежегодно 26 апреля. В этот день 1556 года в бою с царскими войсками, защищая крепость Малмыж, погиб марийский князь Болтуш. В честь его памяти, а также всех национальных героев всех времен, отмечается этот праздник Празднование Дня национального героя имеет большое воспитательное значение. Почитание героев прошлого, отдавших жизнь за свободу, процветание своего народа и лучшей части марийского народа сегодняшнего времени, укрепляет веру в будущее, пробуждает чувство гордости за свой народ, патриотизм, любовь к родному краю. В содержание праздника сегодня входят вечера памяти национальных героев, встречи с поэтами, писателями, концерты, возложение цветов к памятникам, тематические выставки книг в библиотеках, экскурсии в музеях.

2. «Марий Эл – шочмо вер» - День рождения РМЭ. Праздник установлен в честь образования Марийской автономной области (1921) и имеет государственный статус, проводится каждый год 4 ноября. Праздник провозглашает идеи сохранения единства марийского народа, бережного отношения к своей самобытной культуре, языку, любви к родному краю, дружбы с другими народами, проживающими в республике. День Республики Марий Эл ежегодно отмечается в торжественной обстановке: проводятся праздничные концерты, тематические встречи. К юбилейным датам приурочиваются творческие смотры-конкурсы, фестивали, выставки рисунков, традиционными становятся вечера дружбы «В семье единой». В группах проводятся викторины на лучшее знание о Марийском крае (природа, история, достопримечательности).

3. «Тиште кече» - День марийской письменности. Проводится с 1990 года ежегодно 10 декабря, который является днем поступления в 1775 году в магазины Санкт-Петербурга первой марийской грамматики «Сочинения, принадлежащие к грамматике черемисского языка». Праздник способствует повышению интереса к истории возникновения и становления марийской письменности, уважительного отношения к языку, сохранению и дальнейшему его развитию. В день праздника в детском саду проводятся концерты, конкурсы чтецов, встречи с марийскими поэтами и писателями. К празднику объявляются конкурсы на лучший книжный уголок, устраиваются тематические выставки книг.

Таким образом, при приобщении детей к истокам народной праздничной культуры развивается личность ребенка, формируются познавательные, коммуникативные, поведенческие, творческие, социальные качества ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жирнова, И.В. Организация и проведение детских праздников на основе краеведческого материала / И.В.Жирнова. – Йошкар-Ола, 2011.
2. Пугачева, Н.В. Календарные обрядовые праздники для детей дошкольного возраста / Н.В. Пугачева, Н.А., Есаулова, Н.Н. Потапова. – М.: Педагогическое общество России, 2005.

ЗНАКОМСТВО ДОШКОЛЬНИКОВ С ЧУВАШСКИМ ЯЗЫКОМ ЧЕРЕЗ ТРАДИЦИИ ЧУВАШСКОГО НАРОДА СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Н.Н. Денисенко, М.В. Афанасьева
МБДОУ «Детский сад № 129», г. Чебоксары*

В настоящее время, когда происходит интенсивный процесс гуманизации нашего многонационального общества, необычайно важное значение приобретает воспитание и образование подрастающего поколения на традициях региональной культуры.

Несмотря на то, что проблем на этнической и межнациональной почве у детей не возникает, всё равно надо научить ребёнка с детства с уважением относиться к другим народам, как к их истории, особенностям их региональной культуры, традициям. Необходимо найти разумный баланс между этническим самосознанием и толерантным отношением дошкольника к обычаям, культуре, языку других народов, совместить ценности своей культуры с общечеловеческими. Высокая чувствительность и гибкость природных механизмов, предрасположенность к анализу и сравнению, отсутствие страха социальных условностей позволяют выделить именно дошкольный возраст как наиболее оптимальный период в жизни человека для определения своих нравственных и этических ориентировок.

Воспитание эмоционально-ценностного отношения ребёнка к традиционной культуре и языку своего народа, их освоение следует начинать в дошкольном детстве. Именно в этом возрасте, как отмечает необходимо привязать ребёнка всеми чувствами, эмоциями к древу культуры своего народа. В первые годы жизни он активно входит в природный и рукотворный мир, начинает обретать важнейший социальный опыт. У него формируется отношение к различным вещам и явлениям общественной жизни, что в дальнейшем определяет мировоззрение развивающейся личности.

В дошкольном возрасте ребёнок усваивает первые представления о своей этнической принадлежности, у него формируются основы национального самосознания. Это осуществляется в процессе вхождения ребёнка в культуру родного народа. На этом фундаменте происходит развитие в ребёнке, как этнического самосознания, так и толерантности. Этнокультурологическое образование дошкольников в детском саду состоит из знакомства с родным языком (в основном в детском саду присутствуют русскоязычные семьи) и дополнительное знакомство с языком сверстников ближайшего национального окружения (дети, владеющие чувашским языком). Но большинству русскоязычных детей (даже из этнических чувашских семей) очень трудно воспринимать национальный язык, традиции, культуру. Перед педагогами встал вопрос – как можно донести до ребёнка многогранность национальной культуры. Большую роль во взаимоотношениях между детьми - отводится игре.

Игра - наиболее доступный ребёнку и интересный для него способ переработки и выражения впечатлений, знаний и эмоций (А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, Д.Б.Эльконин и др.). Игра является средством самовыражения и самореализации ребёнка – играя, дети знакомятся с чувствами, настроениями персонажей, осваивают способы внешнего выражения чувств и эмоций, осознают причины того или иного настроения. Мир другой культуры, в котором живут, играют, поют дети, говорящие на другом языке, остаётся для ребёнка чужим и закрытым. Мост, по которому проходит кратчайший путь постижения «Чужого» - игра. В игре «чужое» перестаёт быть «чужим» и становится «своим», мир перестаёт делиться на «своих» и «чужих» - он начинает становиться единым для играющих, а театрализованные игры способствуют лучшему восприятию национального языка и культуры.

Театр – искусство синтетическое. Оно объединяет в себе несколько видов искусств: слово, музыку, живопись, которые в комплексе служат единой цели – донести до зрителя смысловую направленность художественных образов. Ребёнок с удовольствием перевоплощается в тех или иных персонажей, обыгрывает сценки из фольклорных произведений, проговаривает определённые слова на другом языке, принимает участие в изготовлении атрибутов и костюмов для театрализованных постановок.

Знакомство с малыми фольклорными формами начинается уже в младшем дошкольном возрасте, когда воспитатель, проводя режимные моменты, проговаривает потешки на чувашском и на русском языке, дублируя свои слова определёнными действиями, движениями; обыгрываются с игрушками небольшие бытовые сценки, где педагог так же на двух языках озвучивает свои действия и действия персонажа, побуждая ребёнка повторять и слова, и действия. Театрализованные развлечения для малышей похожи на развёрнутую сюжетную игру. Дети не выступают, а включаются в действия с персонажами знакомых сказок и любимыми игрушками.

Со средней группы детского сада начинается знакомство непосредственно с чувашским языком и национальным декоративно-прикладным искусством. В данных возрастных группах, начиная со второго полугодия, проводятся инсценировки малых фольклорных форм, разучивание песен, небольших и простых по содержанию и воспроизведению на чувашском языке сказок, стихов. Все эти элементы вводятся в традиционные утренники, проводимые в детском саду. Музыкальные игры и пляски даются детям с постепенным усложнением содержания, двигательных и певческих навыков.

В старшем дошкольном возрасте (старшие и подготовительные к школе группы) ведётся уже более глубокая работа по знакомству с языком и традициями чувашского народа. В работе с детьми этих возрастных групп используются такие формы работы как Чувашские посиделки, знакомство с традиционными чувашскими календарно-сезонными праздниками: Новогодний праздник – Сурхури, Масленица – Саварни, Праздник весны – Акатуй. Эти праздники известны с языческих времён и приобщение к ним ребёнка, его активное участие в них совместно со взрослым вызывает яркие положительные эмоции, даёт заряд проявлению творчества и оставляет глубокий след на всю жизнь. Также в детском саду проводится спортивный праздник Игры Батыра – Паттар ваййисем, построенный на народных подвижных чувашских играх. Все эти мероприятия построены с использованием фольклора, народных песен и танцев. Всё это способствует формированию у ребёнка национального самосознания и интереса к культуре других народов через национальный язык и интеграцию искусств.

Образовательная работа по приобщению детей к народным традициям проводится в тесной связи с семьёй. Постановка спектаклей, концертов, национальных праздников, ярмарок происходит при активном участии детей и родителей в их подготовке и проведении: изготовление костюмов, атрибутов для народных игр, подарков для победителей, приготовление национальных кушаний.

Создание соответствующей развивающей среды способствует формированию положительного отношения к национальной культуре своего народа и других национальностей. Существенным компонентом этой работы является оформление помещения или площадки на улице. Оно должно раскрывать перед детьми значение театрализованного действия или праздника. Оформление к каждому празднику и предварительная работа с детьми и родителями тщательно продумывается.

Для более широкого знакомства с культурой и традициями родного края в детском саду организовываются экскурсии в Краеведческий музей с целью ознакомления со старинной одеждой, бытом, ремёслами чувашей. Дети старшего дошкольного возраста регулярно посещают тематические дни в детской библиотеке имени Льва Кассиля, где знакомятся с культурным и историческим наследием Чувашии. Так же у детского сада

налажено сотрудничество с ГУК «Республиканский Театр Кукол», дети неоднократно посещали спектакли, созданные по чувашским сказкам и произведениям чувашских авторов. Всё это способствует более глубокому проникновению в язык, культуру, и народные традиции Чувашии.

В подготовке к праздникам, театрализованным представлениям, досугам проводится большая работа с родителями – беседы, консультации, изготовление родителями совместно с детьми тематических альбомов, поделок. Родители принимают активное участие в организации и проведении мероприятия по знакомству с национальными традициями, так при участии родителей в детском саду была собрана небольшая коллекция старинных вещей быта и одежды из разных районов Чувашии. Всё это используется в детском саду для постановки праздничных и театрализованных представлений. На посиделках и праздниках дети знакомятся с деталями костюма, наряжаются в него, входят в определённую роль. Национальный костюм является средством духовного единения ребёнка с поколениями, жившими до него. При знакомстве с национальным костюмом привлекается внимание ребёнка к внешнему виду костюма, его форме, расцветке, элементах украшения. Дети воспроизводят детали костюма в продуктивных видах деятельности (рисунок, аппликация).

Приобщение ребёнка к традициям национальной культуры должно начинаться в раннем детстве с освоения родного языка, эмоционального отклика на народные игрушки, иллюстрации, потешки, песенки, постепенно расширяя круг общения с людьми, предметами национального искусства, усвоения норм и правил поведения в семье и обществе по мере роста и развития ребёнка.

В приобщении ребёнка к миру народной художественной культуры приоритетным должно стать не изучение, а освоение её через различные виды детской деятельности, через пение, рисование, движение в танцах, драматизации сказок и других обрядовых действий. Так с освоением художественной культуры народа идёт и изучение его языка. Накапливается словарь эпитетов для характеристики настроения музыки, усваиваются названия отдельных предметов; пение текстов народных песен закладывает основу развития связной речи и интонационного этно-слуха.

Так язык и национальная культура, традиции и обычаи являются неотъемлемой частью воспитания у детей любви и уважения к Родине, дают возможность жить в согласии с самим собой и окружающим миром. Дети должны осознать необходимость сохранения языка, истории и культуры, традиций и обычаев, только так можно возродить былое значение и величие национальных культур, их взаимодействие и обогащение

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ВТОРЫМ ЯЗЫКОМ НА ЗАНЯТИЯХ В ДОУ

*Н.А. Павлова, М.Г. Макишанова
МБДОУ «Детский сад № 200 «Эрудит», г. Чебоксары*

Согласно общепринятым представлениям, билингвизм (двуязычие) – это свободное владение двумя языками одновременно. Считается классическим определение У. Вайнраха, где он утверждает, что билингвизм – это владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения.

В нашей республике, как и в других этнических регионах, существует преимущественно естественный билингвизм. И, соответственно, дети, посещающие дошкольные и другие образовательные учреждения Чувашии, тоже являются билингвами, так как

они растут среди носителей двух языков. В семье ребёнок общается на русском языке, в детском саду, в школе, в ВУЗе его учат говорить и на чувашском.

Владение двумя языками в раннем возрасте оказывает благотворное влияние на психическое развитие ребёнка, его речевые способности. А интерес к изучению языка своего народа – это начало доброжелательности к самому народу, осознания своей принадлежности ко всему миру, что позволяет расширить кругозор, познать через язык родную страну и её культуру.

«Детский сад № 200 «Эрудит» общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому развитию детей» работает по проблеме диагностики речевого развития дошкольников на втором языке (в нашем случае – чувашском). Усвоение второго языка в дошкольном образовательном учреждении происходит как на специальных занятиях по языку, так и на занятиях по всем разделам программы и в ситуациях повседневной жизни.

Между собой дети, как правило, общаются на русском языке. Но задача воспитателей и педагогов детского сада – добиться того, чтобы ребёнок мог самостоятельно употреблять знакомую лексику в любых ситуациях, в которых он может оказаться, а также раскрыть уникальность, достоинства и преимущества чувашско-русского двуязычия. При этом основное внимание необходимо уделять пробуждению интереса ребёнка к чувашскому языку, добиваться его стремления к общению на данном языке. Всё обучение строится как удовлетворение познавательных, игровых, личностных, психофизиологических потребностей и возможностей ребёнка.

Для реализации этих задач помимо разработки тематического планирования работы, специальных программ, системы диагностики, в нашем детском саду большое внимание уделяется использованию компьютерных технологий.

В обучении родному языку на раннем этапе большое внимание должно уделяться средствам наглядности, которые помогают организовать внимание детей. В дошкольном возрасте дети лучше всего усваивают слова, обозначающие конкретные предметы, которые можно увидеть, потрогать руками. Обучение лексической стороне речи должно строиться с опорой на игрушки, картинки, наглядные пособия, разнообразные технические средства обучения. Но при этом обучение должно быть направлено не столько на усвоение информации, сколько на прививание интереса к изучению языка.

В нашем детском саду мы постарались значительно расширить рамки наглядного материала за счёт использования компьютерных технологий.

Информационно-коммуникационные технологии обладают огромными дидактическими возможностями, которые эффективно и творчески могут использовать педагоги.

В нашем детском саду ИКТ является основным средством интерактивного обучения, которое позволяет стимулировать познавательную активность детей и участвовать в освоении новых знаний. Речь идет о созданных педагогами играх, которые соответствуют программным требованиям. Эти игры предназначены для использования на занятиях с детьми.

ИКТ могут предоставлять уникальные возможности для поддержки не только детей с особыми образовательными потребностями, но и детей иных языковых или культурных групп. Как было замечено, качественное программное обеспечение позволяет детям заниматься изучением себя самих и адаптировать программы к своим индивидуальным потребностям, что не всегда возможно при работе с традиционными печатными программами.

По нашим наблюдениям, использование компьютера детьми, говорящими на двух языках, оказалось особенно ценным. Часто выяснялось, что доступные языковые формы дети иллюстрировали и дополняли визуальными ключами и анимированными изображениями.

Компьютер несет в себе образный тип информации, наиболее близкий и понятный дошкольникам. Движение, звук, мультипликация надолго привлекают внимание детей. Дети получают эмоциональный и познавательный заряд, вызывающий у них желание рассмотреть, действовать, играть, вернуться к этому занятию вновь. Поэтому, проблема использования специализированных компьютерных технологий для формирования культурно-языковой идентичности детей в билингвальном образовательном пространстве в настоящее время особо актуальна.

Нашей целью стало систематизировать и внедрить в свой образовательный процесс презентации, дидактические игры и упражнения по развитию речи детей дошкольного возраста. В обучении фонетической стороне речи можно применять небольшие по продолжительности звукозаписи, чтобы дети слышали подлинную речь на чувашском языке.

Поскольку у дошкольников хорошо развито непроизвольное внимание, то учебный материал, предъявляемый в ярком, интересном и доступном для ребенка виде вызывает интерес и обращает на себя внимание. В этом случае применение компьютерных технологий становится особенно целесообразным, так как позволяет предоставлять информацию в привлекательной форме, что не только ускоряет запоминание содержания, но и делает его осмысленным и долговременным.

Двуязычие положительно сказывается на развитии памяти, умении понимать, анализировать и обсуждать явления языка, сообразительности, быстроте реакции, математических навыках и логике. Полноценно развивающиеся билингвы, как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают абстрактные науки, литературу и другие иностранные языки. Вместе с этим, преимущества использования ИКТ на занятиях при овладении родным языком в детском саду заключаются в развитии умения детей ориентироваться в информационных потоках окружающего мира, овладении практическими способами работы с информацией, в умении обмениваться информацией с помощью современных технических средств.

СТАНОВЛЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ АКТИВНОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

*С. В. Велева
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары*

Изучение становления семантических пространств психических состояний у детей дошкольного возраста открывает новые возможности исследования их осознаваемого базиса, поскольку эмпирически смысловые структуры этих представлений описываются через связи и отношения одного значения с другими в сознании субъекта. Знания механизмов актуализации психических состояний, основных закономерностей перехода их в свойства личности помогут в дальнейшем определить условия для формирования творческой, активной личности, обеспечат совершенствование форм и методов диагностической, профилактической, коррекционной и др. деятельности по предотвращению и преодолению негативных состояний человека.

Определенные аспекты изучения психических состояний детей дошкольного возраста затрагивались в исследованиях И.В. Абидовой, Ю. Азарова, В. Асеевой, М.И. Буянова, О.С. Васильевой, Н.В. Витта, Е. Волосовой, Т.А. Гальченко, Е. Гаспаровой, О. Головки, Н. Денисенковой, В.Д. Еремеевой, А.И. Захарова, В.А. Кожевниковой, В.К. Котырло, Л.В. Макшанцевой, В.А. Смехова, Т.П. Хризмана и многих других. Анализ ли-

тературы показал превалирование исследовательских изысканий, касающихся изучения феноменологии отдельных эмоциональных состояний дошкольников. Между тем изучение становления семантических пространств дошкольников в условиях активного двуязычия позволяет в значительной степени проследить динамику оформления психических состояний в онтогенезе с учетом условий поликультурной среды.

Изучение особенностей семантических пространств психических состояний детей 3–7 лет (120 чел.) проводилось индивидуально с помощью рисования состояния, ассоциативного эксперимента и беседы в нескольких дошкольных образовательных учреждениях Чувашской Республики. Избранные дети воспитываются в семьях, где в разной степени родители владеют и пользуются в процессе воспитания, как русским, так и чувашским языком.

В ходе исследования фиксировались высказывания детей о каждом состоянии, мотивация выбора соотношения психического состояния с цветом, предметом, животным, эмоциональные реакции, вегетатика, моторика. Рассмотрим некоторые результаты этой части исследования.

Для характеристики того или иного состояния дети всех возрастных ступеней часто прибегали к помощи своего тела, используя средства невербальной коммуникации (телодвижения, жесты, мимику и пр.), указание место возникновения (ощущения) состояния. Например, в голове – веселость, восхищение, внимательность, мечтание, любопытство, настроение, спокойствие, удивление; в сердце (указание на область грудной клетки): злость, надежда, равнодушие, возбуждение, волнение, настроение, обида, печаль, радость, счастье, терпение; в животе: страх, лень, наслаждение, удовлетворенность; в ногах: активность, бодрость, сонливость, усталость, трудность. Данная особенность может быть связана с тем, что субъективное проявление психического состояния в большей степени связано с самоощущением собственной телесности, причем в большей степени интрацептивного характера. Можно предположить, что собственную реальность ребенок обнаруживает в момент соприкосновения с иным, о чем он узнает по происходящим изменениям в теле.

Состояния равнодушия, волнения, лени и некоторые другие вызвали сложности интерпретации у дошкольников, но при незначительной помощи взрослого, которая заключалась в описании схожей ситуации, где могло бы актуализироваться предложенное состояние, дети были способны его описать, привести пример из собственного жизненного опыта.

Интересно то, что большинство детей отказывались признавать у себя наличие отрицательных (злость, лень, усталость, возбуждение, равнодушие, скука) и положительных состояний (мечтание, любопытство, внимательность и некоторые другие состояния), но отмечали их наличие у взрослых и сверстников, что может быть связано с ограниченными когнитивными возможностями, эгоцентричностью мышления детей, что соответствует специфике дошкольного возраста.

Распознавание психического состояния происходит первоначально через его непосредственное восприятие у окружающих, в частности, экспрессии, его собственной апробации, сравнения со своим внутренним ощущением психического состояния в конкретной ситуации. Зачастую собственное состояние ребенок приписывает другому и вследствие развития элементарных функций психологической защиты.

При описании психических состояний в большинстве случаев дошкольники используют существительные (кошка, улыбка, слезы и пр.) и глаголы (прыгаешь, танцуешь, плачешь и т. д.), делают акцент на отдельных энергетических, тензионных, модальных характеристиках состояния. В ассоциативном эксперименте мотивируют выбор цвета, животного, предмета, ссылаясь на свой игровой опыт, общение со взрослыми («Так мама сказала!»).

В ходе реконструкции семантических пространств 29 психических состояний обнаружено, что у детей 3–4,5 лет характеристика эмоциональных состояний содержит названия наглядно представленных, доступных для деятельности конкретных предметов быта, игрушек. Это объясняется наглядно-действенным и наглядно-образным характером мышления детей. В семантических пространствах психических состояний присутствует в основном определение «не знаю». Некоторые дети обращаются к исследователю: «Покажи, как это», но вербализовать самостоятельно все же затрудняются. В речи ребенка много простых, односложных предложений. Система значений психических состояний в целом не эксплицирована в словесных понятиях, задана в размытых единичных образах.

Как показано в исследованиях А.Г. Рузской, А.Э. Рейнштейн, индивидуальные различия словарного запаса детей связаны с определенной формой общения ребенка. Лексика детей с ситуативно-деловой формой общения связана с конкретной предметной ситуацией, отсюда, на наш взгляд, ответы детей, содержащие в основном указание на конкретную ситуацию, связанную с непосредственным окружением, близкими взрослыми (чаще родителями), игрушками. На данной возрастной ступени отмечается либо отсутствие прилагательных, либо они показывают атрибутивные свойства предметов и явлений. Характеристика, которую дают дети тому или иному состоянию, несет в себе названия наглядно представленных или доступных их деятельности предметов, явлений, отношений. Это объясняется наглядно-действенным и наглядно-образным характером мышления младших дошкольников. В речи ребенка много простых, односложных предложений, поэтому большинство детей, выражаясь вербально, стремились подкрепить высказывания жестами и мимикой, либо просили взрослого дать образец.

Всего 50% детей имеют некоторое представление и могут как-то представить (словесно, мимикой, жестами и пр.) такие психические состояния, как страх, веселье, доброта, злость, радость. Отмечается появление слова «когда», что указывает на начало овладения структурой придаточного предложения. Из всех предложенных состояний для детей трех лет оказалось доступным объяснение радости, страха, злости, веселости, доброты, вероятно, чаще всего актуализированные и значимые. Необходимо отметить большую степень включенности в психическое состояние эмоций, что показано в приведенных примерах, присутствует отражение поведения и переживания. В целом, ответы детей свидетельствуют о том, что подобные психические состояния связываются со значимыми близкими взрослыми, предметами и игрушками.

Дети 4–5 лет имеют некоторые представления о таких психических состояниях, как усталость, бодрость, обида, удивление, волнение, печаль, любопытство, лень, восхищение, доброта, злость, скука, спокойствие. Детские высказывания в основном сводятся к видоизменению предложенных слов, например: «Любопытство – когда любопытно, бодрость – когда бодрый, лень – когда ленишься и т.д.». Подобные ответы имеют место и в более старшем возрасте. Встречаются более развернутые ответы, типа «удивление – это видишь что-то очень интересное, которого не видел». Речь дошкольника становится более связанной, появляются элементарные сравнения, возрастает доля прилагательных. Развитие самостоятельной практической деятельности побуждает развитие интеллектуальной практической функции речи: появляется элементарное рассуждение, констатация: «волнение – это волнуешься, и волосы у тебя волнуются и щеки». В подобных высказываниях прослеживается некоторая включенность физиологического компонента. Но такие высказывания еще редки.

Появляются неполные представления о таких состояниях, как страх, веселье, радость. К данным состояниям ребенок самостоятельно способен подобрать цвет, объяснить его, приводя массу примеров из личного опыта. Например, «страх – это когда тем-

но»; «накрывает страх», т.е. в основном связывают состояние с ситуацией, опредмечивают или «очеловечивают», дают название, отделяют его от себя.

Семантические слои еще во многом заняты определением: «Я не знаю», по-прежнему единичные высказывания связаны с ближайшим предметным окружением ребенка. В этом возрасте также прослеживается взаимосвязь со значимыми близкими, игрушками, игровой деятельностью, со сверстниками и реже с животными.

Общее в семантическом пространстве большинства психических состояний детей 3–5 лет установлено определение «не знаю», отражение разных аспектов поведения и переживания; компоненты семантического пространства связаны с непосредственным предметным окружением, близкими взрослыми, их поведением и переживанием самого ребенка. К 5 годам включаются описания физиологических процессов.

На рубеже 5–6 лет отмечается значительный скачок, расширяющий представления дошкольников о психических состояниях, появляется интерес к собственным психическим состояниям. Система значений представлена отдельными словесными понятиями, конкретными единичными, вещными образами. Особенность ядерных семантических образований психических состояний состоит в превалировании глаголов, особенно в характеристике «страха», «веселья», «радости». Семантические пространства психических состояний несколько уплотняются, характеризуются включением высказываний о физиологических и психических процессах (эмоциях, чувствах, мышлении, памяти).

Известно, что процесс овладения словарем тесно связан с овладением понятиями. Еще Л.С. Выготский подчеркивал, что значение слов с психологической стороны есть нечто иное, как обобщение или понятие, как феномен мышления. На данной возрастной ступени ребенок владеет большей степенью обобщения, чем в младшем возрасте, уже способен по своей инициативе преобразовывать ситуацию на образном уровне, отсюда расширение диапазона состояний, доступных для описания. Так, дети 5–6 лет имеют неполные представления о состояниях удивления, волнения, восхищения, печали, наслаждения, терпения, мечтания, спокойствия. Несмотря на то, что ответы становятся более описательными, включаются распространенные предложения, используются в большей степени глаголы и прилагательные, но они еще не несут высокой степени смысловой нагрузки.

Употребляемые дошкольниками слова содержат, в сравнении с предыдущими ступенями, более высокую степень обобщения, благодаря чему появляется способность с незначительной помощью взрослого подобрать примеры, цвет, предмет, животное к следующим состояниям: усталость, обида, доброта, злость, любопытство, лень, настроение, скука, сонливость. Здесь прослеживается способность ребенка соотносить состояние с движением, качеством, функцией, состоянием предмета и животного. Об этом свидетельствуют следующие ответы детей: «усталость» – «заяц после погони, медведь после еды», «сломанный велосипед», «диван – чтобы отдохнуть».

В целом дети соотносят психические состояния:

- с результатом взаимодействия с окружающим социальным миром (например, «скука» – когда друга нет, «радость» – дарят подарки, праздник и т.д.);
- характерными поведенческими особенностями животного «сонливость – черепаха»;
- названием животного «лень – ленивец – ленивый»;
- назначением предмета, его функциями (настроение: «дверь – открывается – весело, закрывается – грустно», «злость – нож»).

Состояния «страх», «веселье» и «радость» наиболее близко и полно раскрываются детьми, отмечается большая эмоциональная и речевая активность при обсуждении данных понятий. Например: «Веселье» – это когда всем весело, играешь, танцуешь, смеешься, поешь».

Представленные состояния включены в число типичных в дошкольном возрасте, занимающих доминирующее положение. Вероятно, поэтому они наиболее доступны для описания, так как чаще переживаются, благодаря чему лучше осознаются.

По-прежнему трудными остаются понятия: бодрость, возбуждение, внимательность, счастье, удовлетворенность, равнодушие («равнодушие – когда жарко, душно»). Особенно дети затрудняются в определении таких понятий, как активность, надежда, трудность. Так, «надежда» представляется детьми как имя девочки, название магазина, конфет. Понятие «трудность» связывают с трудом. Причины могут быть связаны, на наш взгляд, со следующим:

- 1) проявление эффекта «ложного истолкования» слов, связанного с усвоением «формы значения» слова, ориентировка на звуковую форму слова;
- 2) данные состояния несут более обобщенный смысл, а функция обобщения еще недостаточно развита;
- 3) подобные слова не используются в активной речи дошкольников;
- 4) вышеуказанные состояния неосознаваемы дошкольниками.

Особенность ядерных семантических образований психических состояний детей 5–6 лет состоит в превалировании глаголов. Чаще, чем на предыдущих ступенях, встречаются не единичные высказывания, а большое число повторяющихся высказываний, особенно в характеристике страха (волк – 50%, собака – 40%), веселья (праздник – 54%, все веселятся – 50%), радость (играешь – 60%, игрушки – 40%). Семантические пространства характеризуются включением высказываний о физиологических процессах (страх – «в животе холодно», плохое настроение – «зуб болит»). В высказываниях встречаются и описания психических процессов, особенно эмоций, чувств (хорошее настроение – «когда радуешься, весело»), познавательных процессов (удивление – «что-то увидел интересное», внимание – «хорошо слушает человек, смотрит, запоминает»). Дети по-прежнему часто описывают поведение и переживание других людей, а не свое (веселье – «когда праздник устраивают, мама радуется»; злость – «когда человек гонит кого-то, дерется, злится»).

На возрастной ступени 6–7 лет отмечается большая самостоятельность в подборе ассоциаций к более значительному числу предъявляемых стимулов. Это связано с расширением сознания, становлением самосознания, формированием социального «Я». В речи наблюдаются как количественные (возрастание числа распространенных предложений с однородными членами, увеличение объема простых и сложных предложений; увеличение количества обобщающих слов, рост придаточных предложений), так и качественные изменения (усвоение грамматических форм и свободное их использование, овладение союзами и правилами их употребления; широкое использование сложноподчиненных предложений, условных придаточных, придаточных причины и сравнения). У дошкольников отмечается появление и развитие восприимчивости к различным формам и оттенкам экспрессии чувств, умение тонко их распознавать, точно дифференцировать и охватывать все элементы выражения в целостном понимании ситуации и состояний, актуализированных в ней.

Однако по-прежнему остаются неоформленными представления о состояниях: надежда, активность, счастье, удовлетворенность, возбуждение, наслаждение, терпение, сонливость, трудность. Только 7% испытуемых смогли привести примеры и подобрать цвет.

Более полные представления к 6–7 годам складываются о таких психических состояниях, как равнодушие, бодрость, волнение, усталость, восхищение, внимательность, терпение, мечтание, скука, сонливость. Здесь дети могут подобрать цвет, предмет, животное, но также после того как взрослый опишет ситуацию, в которой может возникнуть то или иное состояние. Например, «восхищение» – воспитатель предлагает

ребенку вспомнить, что тот испытывал, когда видел на Новый год красивую, пушистую, нарядную елку до самого потолка.

Вероятно, некоторые состояния становятся более осознаваемы дошкольниками, в силу чего дети свободнее ориентируются в следующих определениях: страх, обида, удивление, веселье, печаль, доброта, любопытство, настроение, радость, легче подбирают цвет, животное, предмет, точнее и полнее раскрывают содержание понятия. При подборе ассоциаций к психическим состояниям с животными дети подчеркивают его характер, форму, состояние.

Семантические пространства психических состояний детей 6–7 лет более плотные, объемные. Ответы «не знаю» встречаются реже. Из составляющих здесь присутствуют описания ощущений (усталость – «чувствую, что спать хочется»), двигательной активности («бодрость» – «занимаешься зарядкой», «бегаешь, бегаешь»), поведения (страх – «прячешься куда-нибудь»), эмоций (веселье – «человек смеется»).

Наиболее полные описания, включающие переживание, физиологические реакции, поведение, эмоции и ощущения, имеют место при характеристике страха, обиды, удивления, веселья, печали, настроения, радости. В этом возрасте, в результате развития творческого воображения возрастает доля единичных оригинальных высказываний, например, «злость» – «когда не совсем ненависть, а на половину», «счастье» – «это радость, оно теряется, если радость перестает быть красивой», «настроение» – «бывает разноцветным, переливчатым, сверкающим».

Для этого возраста характерно расширение арсенала представлений ребенка о психических состояниях как количественно (с 12 до 19 – по сравнению со старшим возрастом), так и качественно (в пассивном словаре расширяется набор слов, характеризующих психическое состояние окружающих и самого ребенка). Дети соотносят состояние не только с ситуацией, окружающими, но и со своими внутренними качествами, переживаниями; увеличивается число детей с чувственно-словесным способом объяснения.

К 5–7 годам у детей складываются более полные представления о психических состояниях; семантические пространства становятся более плотными, упорядоченными, стабильными, отражают переживания, поведение, физиологические и психические процессы (эмоции, чувства, мышление, память, воображение).

В речи наблюдаются как количественные (увеличивается объем простых, придаточных и сложных предложений, количество обобщающих слов), так и качественные изменения (используются союзы, сложноподчиненные и придаточные предложения). Рост самостоятельности в подборе ассоциаций к большему числу предъявляемых стимулов связан с расширением сознания, становлением самосознания, оформлением «эталонов» некоторых психических состояний, их осознанием и дифференциацией.

В исследовании установлено, что представления детей о психических состояниях начинают формироваться задолго до того, как они начинают овладевать словами для их обозначения. Формирование представлений о психических состояниях берет свое начало в процессе общения со взрослыми и продолжается по мере расширения социокультурного пространства взаимодействия. Стихийно формирующиеся представления создают зону «ближайшего развития», поэтому в процессе специально организованного взаимодействия между взрослыми и детьми возможно формирование обобщенных понятий о психических состояниях, что особенно важно при становлении адекватной оценки и самооценки, развитии рефлексии, эмпатических способностей и т.д.

В ходе реконструкции семантических пространств психических состояний обнаружено, что развитие ребенка ведет к осознанию и дифференциации психических состояний. Данный процесс связан с накоплением индивидуального опыта социального взаимодействия и закрепления за психическими состояниями определенного образа и цвета. Такой механизм обеспечивает перенесение из внешней среды во внутреннюю

«эталон», определяющих психическое состояние, способствует их осознанию и дифференциации.

Постепенно происходит расширение семантического пространства со всё большим участием речи, содержащей описания, включающие переживания, физиологические реакции, поведение, процессы: эмоции и ощущения. К 5–7 годам, в связи с развитием самосознания, значительно расширяется зона представлений о психических состояниях дошкольников, появляется интерес к собственным состояниям. С этого возраста специальные педагогические воздействия воспитателей: оптимизация занятий по ознакомлению с окружающей действительностью; введение ориентировочного словаря; специальная актуализация психических состояний и закрепление представлений о них в художественно-творческой, сценической, игровой деятельности – позволяют расширить область осознания психических состояний.

На основе вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

1. Ребенок в дошкольном возрасте уже умеет выразить свое психическое состояние и понять психическое состояние другого человека.

2. Оформление понятий о психических состояниях проходит путь от синкретических, расплывчатых, размытых образов к перцептивным и мысленным образам, обобщенным представлениям, атрибутивная сторона которых во многом определяется накопленным опытом общения и деятельности.

3. Осознанность и рефлексия выступают организующим фактором для установления отношений и взаимосвязей содержания психических состояний.

4. Уровень понимания, дифференциация детьми того или иного психического состояния зависят от ряда условий:

а) от знака и модальности состояний (положительные психические состояния имеют более плотные семантические ядра, чем отрицательные, исключение – «страх»);

б) от возраста и накопленного опыта распознавания психических состояний в жизненных ситуациях (чем младше ребенок, тем плотность семантических ядер менее выражена или вовсе отсутствует);

в) от частоты актуализации психического состояния (чем чаще испытывает ребенок состояние, тем лучше оно осознается, быстрее происходит овладение его словесным обозначением);

г) от степени и характера включенности ребенка в конкретную ситуацию, ее осознания;

д) от умения ребенка экстерниоризировать экспрессию и дифференцировать ее элементы, т.е. от типа восприятия, сформированности эталонов выражений состояний. Это умение зависит от опыта общения с другими людьми; уровня развития невербального интеллекта; эмоциональной подвижности человека и его направленности на окружающую среду.

Результаты исследования могут служить основаниями для разработки специальных занятий в дошкольном образовательном учреждении, позволяющих расширить область осознания психических состояний дошкольниками.

В условиях поликультурной среды важно обеспечить целенаправленный психолого-педагогический процесс по овладению понятиями о психических состояниях. Изучение процесса усвоения и адаптации лексики подобного содержания на уровне семантики для психического, и в частности, речевого развития детей, воспитывающихся в условиях двуязычия, невероятно важно. Овладение понятиями о психических состояниях обеспечивает взаимообогащение контактирующих языков и способствует явлению положительной конвергенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алишев, Б. С. Ценности и смыслы : к соотношению понятий / Б. С. Алишев // Психология психических состояний: теория и практика. Материалы Первой Всероссийской научно-практической конференции. Казанский государственный университет, 13–15 ноября 2008 г. Часть I. – Казань: ЗАО «Новое знание», 2008. – 648 с. – С. 31–36.
2. Андросова Ю. В. Психологические условия формирования двуязычия у детей дошкольного возраста / Ю. В. Андросова // Вестник Северо-Восточного Федерального университета Им. М.К. Аммосова. – Выпуск № 1. – Том 10, 2013.
3. Велиева С. В. Семантические пространства психических состояний дошкольников / С. В. Велиева // Материалы за 4-а международна научна практична конференция, «Динамика изследвания». – 2008. – Том 17. Психология и социология. – София : «Бял ГРАД–БГ» ООД. – С. 36–37.
4. Вяткин, Б. А. О системном анализе психических состояний / Б. А. Вяткин, Л. Я. Дорфман // Новые исследования в психологии. – М., 1987. – № 1(36).
5. Завалова, Н. Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко. – М. : Наука, 1986.
6. Конопкин, О. А. Самоорганизация как процесс / О. А. Конопкин. – М., 1982. – 204 с.
7. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М., 1984. – 444 с.
8. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М., 1979.
9. Петренко, В. Ф. Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. – М., 1988. – 208 с.
10. Смирнов, С. Д. Психология образа : проблема активности психического отражения / С. Д. Смирнов. – М., 1985.
11. Шмелев, А. Г. Психологическое исследование субъективных систем значений : автореф. дис...канд. пс. наук / А. Г. Шмелев. – М., 1980. – 24 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИГРУ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

Федина М.В., Малетина Л.Б.

МБДОУ «Детский сад № 200 «Эрудит», г. Чебоксары

Л.Выготский в своей статье «К вопросу о многоязычии в детском возрасте» отмечает исключительно важную деталь: проблему двуязычия следует рассматривать не статически, а в динамике в контексте развития ребенка. Возможно, и не следует задаваться вопросом, является ли двуязычие всегда фактором положительным или фактором тормозящим, не связанным с конкретными условиями развития и изменяющимися критериями развития в соответствии с особенностями этапа развития ребенка и его возраста. Этот вопрос продолжает интересовать ученых разных стран. Психологи и педагоги также расходятся во мнении о влиянии двуязычия на развитие памяти, мышления, логики и способности к анализу. В любом случае, дети, сталкивающиеся с двумя различными стилями мышления и восприятия мира, в дальнейшем могут оказаться более адаптивными к постоянно меняющемуся миру.

Характер и способности человека не предопределены от рождения, а большей частью формируются в определенный период его жизни. Исследования физиологии мозга и детской психологии показали, что ключ к развитию умственных способностей ребенка – это его личный опыт познания в первые 3 года жизни – период развития мозговых клеток. «После 3-х лет уже поздно»- Масару Ибука. Практически любой человек, если ему дать то, что нужно, должен вырастимышленным и с твердым характером. Главное – развить в ребенке его безграничные потенциальные возможности. Чтобы больше стало радости в его жизни и в мире.

Такие зрелые способности, как мышление, потребности, творчество, чувства... развиваются после 3-х лет, но они используют базу, сформированную к этому возрасту. Базу для личностного роста ребенка в социуме. От 3-х лет до 6 лет формируется инициатива или пассивность, вина. При положительном стечении обстоятельств развивается целеустремленность. Ребенок узнает, что его мысли принадлежат ему одному. Это приносит радость новых открытий, новый опыт общения со сверстниками, появляется цель. «Ребенок, осваивающий этот мир, - это ребенок, стремящийся действовать в этом мире» (Леонтьев А.Н.).

В дошкольном возрасте ведущей деятельностью становится игра в ее наиболее совершенной развернутой форме, позволяющей развивать все стороны психики и поведения ребенка. Играя, он моделирует отношения между людьми. Речевая среда ребенка представляет собой цельное языковое пространство, в котором любые «чужеродные» элементы второго языка - это еще одна игра. Слова, тексты, прозвучавшие на «другом» языке, занятия, на которых звучит «другая» речь, визуальные элементы, названия которых связаны с «другой» речью, графическое изображение «других» букв, и т.д. - это игра. Активизация игры зависит от воспитателя. Мы считаем, что наиболее важным принципом, который необходимо осуществлять в дошкольном учреждении является «Взрослый - источник языка».

Игра - это явление процессуальное, а не продуктивное, поэтому ребенок по - своему в ней преобразует окружающий мир. Активная игровая деятельность детей очень благоприятно может подействовать на творческие способности. Есть два вида деятельности, которые оказывают положительное влияние на развитие ребенка: труд и игра. Педагог в дошкольном учреждении способен раскрыть многообразие и колорит, объяснить отражение в играх трудового и бытового уклада жизни другого народа. «Воспитатель достигает успеха, если творчески использует фольклор, произведения декоративно-прикладного и музыкального искусства» (Л.Г. Ягодова, И.В.Малахова).

Игра созвучна не биологической, а социальной природе ребенка, чрезвычайно рано возникающей у него потребности в общении с взрослыми. Игра оказывает влияние на психические процессы ребенка и на становление его личности. Народные же игры представляют собой основу формирования этнического самосознания личности. В играх народных, активно используемых в ДОУ воспитывается любовь и уважение к своему народу. «Примечательной особенностью чувашских народных игр является гибкость возрастной адресованности: каждый находит в них возможность реализации своих способностей и склонностей» (Л.Г. Ягодова, И.В.Малахова).

Организаторские способности развиваются в неразрывной связи с формированием таких качеств личности как смелость, настойчивость, самостоятельность, активность, ответственность, целеустремленность. Сюжетно-ролевая игра, в том числе чувашская, готовит ребенка к участию в общественной жизни в различных ситуациях и в социальных ролях. Через механизм подражания дети лучше усваивают личностные качества, свойственные взрослым. Подбадривание и хвала за позитивное подражание является эмоциональным подкреплением к действию для ребенка.

Ссора детей в процессе общения развивает у них навыки общения. Ребенком руководит инстинкт осознания своего «Я». Он должен всегда искать гармонию между своим Эго и коллективом. Установить баланс помогают ссоры в том числе. Ребенок достигает уважения к себе. Ссора развивает личную инициативу. В игре дети ссорятся нередко. Существует 3 типа ссор: ребенок берет верх над соперником силой или убеждением; уступает другому ребенку (при этом плачет или обижается); дает сдачи (злобно или защищая свое достоинство). В 2 года, скорее всего ребенок пассивный участник ссоры, а в 3 года может стать инициатором. Это может быть борьба за игрушку, качели, санки, словесное оскорбление. Но ссора без причины не бывает. Лишнее вмешатель-

ство взрослых в ссору детей может помешать развитию инстинкта - жить в коллективе. Ссора – это часто выявление лидера в группе. У детей своя логика и общаются они друг с другом по-своему. Здесь нет места взрослой логике. Если рассматривать детские ссоры с точки зрения взрослых, пытаться уговорить, что драться нельзя и тот, кто ссорится с другими – плохой, ребенок только замкнется в себе и обозлится. Ссоры – первый урок жизни в коллективе. Но появление ссор – это и первые стрессы для ребенка.

Еще один существенный момент стрессовой ситуации для малыша – первый его приход в детский садик. На каждого ребенка он влияет по-разному. Кто-то замкнется, а кто-то наоборот, станет завоевывать место под солнцем. И это проявится в его игре, чаще во взаимодействии со сверстниками, реже с взрослыми.

Проявления себя благодаря своим личностным качествам развивается в дошкольном детстве. Лидерские качества помогает развивать не игра сама по себе, а взрослый, который находится рядом, контролирует или наблюдает, поощряет или не замечает ребенка. Восприятие мира не должно быть искажено сознанием собственного отличия от других или ощущением неполноценности. Для ребенка полезно пробовать свои силы в разнообразных занятиях, с возможно более широким кругом предметов, чем сосредоточиться на чем-то одном. С другой стороны, если он преуспевает в одной области, это придает ему уверенности, и он будет успешнее продвигаться в других занятиях.

Хорошо помогает самовыражение через телодвижения: роли в пьесах, «кривляние» перед зеркалом, театральные постановки и слова; самое главное в этих играх – возможность прямого и свободного самовыражения. Правильная физическая подготовка также прекрасно стимулирует умственное развитие малыша. Склонность к подражанию влияет на ребенка двояко. Ребенок может стать нервным, поиграв с другим нервным ребенком или вдруг начать бояться самолетов, если приятель их боится. С другой стороны подражание – это акт творчества. У ребенка скорее разовьются организаторские, лидерские способности, если ему привить вкус к коллективным занятиям, а взрослый гибко будет подходить к распределению ролей в общих делах. Чувашские народные игры как нельзя лучше способствуют этому. Педагоги дошкольных учреждений одним из важнейших направлений работы считают ознакомление детей разных национальностей со всем разнообразием жизненного уклада чувашского народа, воспитание толерантности, взаимное приобщение к культурным ценностям. Ребенку нужно давать возможность выступить на родном языке, надеть на праздник национальный костюм, играть в национальные игры.

Разумный и мудрый взрослый не будет оказывать давление, даст возможность радоваться успехам других, не станет сравнивать одного ребенка с другим. А только Ваню сегодня с Ваней вчера. Он через игру создаст доброжелательную обстановку в группе детей, раскрепощенную и непринужденную. Сам уверен в своих словах и поступках, в критической ситуации может создать атмосферу «мозгового штурма» («Что же нам делать теперь, ребята?»); поощряет активность каждого ребенка; повышает самооценку детей, их уверенность в своих силах. Ребенок – учитель взрослого. Не родители (тем более педагог), а сам ребенок – хозяин своего будущего. Самое главное – учиться у ребенка, чтобы не впасть в привычку относиться к нему свысока, исходя из собственных нужд.

Уверенность в себе и твердость характера взрослого очень важно для воспитания ребенка, тщеславие же матери прививает ложные понятия ребенку. Именно поэтому, чтобы воспитать ребенка. Сначала необходимо воспитать себя. «Ученик превзошел учителя» - это должна быть основная цель воспитания. Если принцип доверия к людям впитан ребенком с молоком матери, ребенок вырастет личностью, способной принять на себя ответственность за будущее общества. Человек умный, но не доверчивый не сумеет многого добиться в жизни.

Таким образом, можно сделать вывод, что в дошкольный период именно в игре:

- формируется у ребенка доверительное отношение к окружающим его людям и появляется жизненная энергия;
- проявляется самостоятельность ребенка, и он получает возможность стать независимой личностью;
- имеет возможность проявить инициативу и смело действовать, продвигаясь к своей цели

Мы считаем, что при любых видах двуязычия необходимо признавать доминирующую роль родного языка. Родной язык или язык того народа, рядом с которым проживаешь, способен передавать сокровенное, сугубо индивидуальное, присущее именно этому народу бесценное духовное богатство, раскрывать характерные особенности, национальную психологию. В этом и заключается неоспоримая уникальная ценность каждого языка и каждого человека, изучающего культуру и постигающего народную мудрость. «Один язык – один ум, два языка – два ума, три языка – три ума. Будьте умными». (И.Я.Яковлев)

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова, Н.В. Развитие у чувашских детей дошкольного возраста навыков устной речи в условиях билингвизма: учебное пособие. - Чебоксары, 2009.
2. Билингвизм. Материал из Википедии – свободной энциклопедии <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%BE%D0%BB%D0%BC%D0%BD%D0%BE%D0%BF>

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ ГРУППЕ

Т.С. Сталькова

МБДОУ «Детский сад № 50», г. Чебоксары

В Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации подчёркивается, что образовательное учреждение, являясь транслятором языков и культур, должно выступать системообразующим фактором, как для своего этноса, так и для всего полиэтнического сообщества в целом.

В муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад №50» г. Чебоксары процесс организации воспитательно-образовательной деятельности носит комплексный, плановый характер. Разработана образовательная программа, представляющая собой модель целостного процесса воспитания и обучения детей, направленного на полноценное, всестороннее развитие ребенка: физическое, социально-нравственное, художественно-эстетическое, интеллектуальное развитие с учетом гендерных особенностей детей во взаимосвязи. Образовательная программа охватывает все основные моменты жизнедеятельности детей дошкольного возраста и учитывает основные и дополнительные образовательные нагрузки.

Так в старшей группе «Ягодка» есть воспитанники, как чувашской национальности, так и русской. Их примерно поровну. Также есть украинка и кавказец. В нашей группе традиционно проводятся интегрированные занятия по развитию речи и чувашскому языку - 1 раз в неделю, по художественной литературе (русской) и чувашскому языку - 1 раз в неделю.

С удовольствием ребята смотрят спектакли как на русском языке: «Бременские музыканты», «Пощучьему велению», «Волшебный кристалл времени», «Молодильные яблоки», «Остров сокровищ», так и на чувашском языке «Мухомор» М. Юхма, «Девушка на луне» Р.Сарби. После просмотра беседем о постановке – что особенно по-

нравилось, почему. С увлечением ребята находят параллели русскоязычных постановок с чувашскоязычными. Посещение различных театров: Русского драматического, Чувашского государственного театра Оперы и Балета, Чувашского государственного театра кукол способствует формированию интереса к национальной культуре, развитию культурологических компетенций.

Также, приглашение в наш детский сад актёров, которые показывают нам сказки на чувашском языке «История старого дуба», «Нарспи», «Качака па Упа» способствует развитию лингвистических компетенций старших дошкольников. Так как после просмотра таких сказок дети проигрывают фрагменты в своих играх-драматизациях на чувашском языке.

Наша старшая группа «Ягодка» посещает библиотеку, где берём много литературы по чувашской культуре: «Загадочный мир народных узоров» Л.Г.Васильева; «Чувашский орнамент в рисунках и аппликациях дошкольников» Л.Г.Васильева; «Воспитание здорового ребенка на традициях чувашского народа» И.В.Махалова, Е.И.Николаева.

Детям очень нравится изучать чувашский язык. Они проявляют большой интерес к чувашским играм, стихотворениям, традициям и культуре. Считаем, что родной язык, чувашскую культуру, традиции очень важно и полезно изучать именно с раннего возраста. Необходимо заложить в детях любовь к малой родине, воспитывать патриотизм. Многие родители очень рады что мы изучаем чувашский язык с их детьми, так как у родителей времени на это, как правило, не хватает. В 2013-2014 учебном году в старшую группу поступило несколько новеньких детей, из них одна девочка украинка и один мальчик кавказец. Дети с большим удовольствием знакомят новых товарищей с чувашской культурой. Также мы с большим удовольствием слушаем и смотрим, на то, что вновь поступившие дошкольники рассказывают о своих традициях и культуре. Новенькие быстро нашли общий язык с детьми и весело проводят время в детском саду. В дальнейшем мы собираемся изучать и другие национальности, через культуру и традиции.

В муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад №50» г. Чебоксары разработан тематический план на 2014 год, приуроченный Году культуры в Российской Федерации. Каждый месяц планируется знакомство с новой культурой, какой либо страны или региона. Так январь посвящён введению в понятие «культура», «Олимпийские игры». В феврале знакомимся с культурой России, в марте – с культурой Японии, в апреле – с культурой Чувашии, Татарстана, Марий Эл, Нижегородской области. Май посвящён знакомству с Индией, в июне знакомим дошкольников с Китаем, в июле с Египтом, а в августе с культурой Великобритании. Сентябрь посвящён Германии, октябрь – Италии, ноябрь – Франции, декабрь – Америке. В рамках данного тематического плана педагоги знакомят дошкольников с традициями, кухней, одеждой, жестами в общении, привычками и т.п.

Проводимая работа в многонациональной группе способствует формированию лингвистической и культурологической компетентности дошкольников. Основным педагогическим условием развития речи детей в многонациональном учреждении является организация стимулирующей речевой среды, специального обучения, взаимодействие родного и неродного языков.

Раздел III.

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КРЫМСКОТАТАРСКОЙ ШКОЛЫ В БИЛИНГВАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УКРАИНЫ

М. А. Хайруддинов
НУУ им. В.А. Сухомлинского, г. Николаев

Сложный и многогранный процесс духовного развития общества в настоящее время во многом определяется взаимообогащением национальных культур, что оказывает существенное влияние на воспитание молодежи в духе общечеловеческих и национальных ценностей и является сегодня одной из приоритетных задач современной школы.

Выдающийся крымскотатарский просветитель и педагог И. Гаспринский был убежден в том, что дети каждого народа должны обучаться прежде всего на родном языке, что развитие различных народов и культур, их взаимоотношения должны осуществляться на паритетной основе [1, 28].

Традиционное образование в Крыму находилось на весьма высоком уровне. Всеобщее начальное образование было введено здесь до присоединения к России (1783 г.). Система религиозных учебных школ крымских мусульман состояла из двух типов – начальная (мектебе) и высшая (медресе).

«О появлении первых мусульманских школ в Крыму точных сведений нет. Можно предполагать, что они появились после религиозной реформы золотоордынского хана Узбека, в ходе которой подвластные ему татарские племена приняли ислам. Однако сохранившееся в Старом Крыму медресе хана Узбека наталкивает на мысль, что если уже тогда было учебное заведение подобного типа, то уж начальные мектебе существовали в большом количестве» [2, 26].

Большой интерес представляет вопрос о численности мектебе в Крыму. Известно, что каждая мусульманская община имела свою школу и мечеть. «По имеющимся данным, к 1892 году число мечетских мектебе равнялось 347, при общем числе учащихся: мальчиков – 5217, а девочек – 4102. В том же году частных мектебе было 128, где обучалось 1177 мальчиков и 1245 девочек» [2, 34].

Продолжая вековые традиции предков в сфере образования, с первых дней возвращения на родину крымскотатарский народ стал возрождать родной язык и школу. Изучение крымскотатарского языка в общеобразовательных учреждениях Автономной Республики Крым началось с факультативного его изучения в 1988 году. В 1990 г. было открыто 4 класса, в которых крымскотатарский язык и литературу изучало 78 школьников.

В 1993 г. была открыта первая школа с крымскотатарским языком обучения в пгт. Октябрьское Крысногвардейского района, в которой обучалось 184 ученика, функционировало 15 классов с крымскотатарским языком обучения в школах с русским языком обучения с числом учащихся – 81. Со временем у первой крымскотатарской школы появились школы – коллеги: Кольчугинская, Старокрымская и др.

В 1993 г. были разработаны учебные программы средней общеобразовательной школы Крыма по крымскотатарскому языку и литературе (1–11 классы). Они определили содержание образования школ с родным языком обучения в первом приближении.

Немаловажную роль в изучении языка в этот период играет создание языковой среды, куда относится не только общение на родном языке, но и гармоничное окружение – интерьер класса, школы, кабинетов крымскотатарского языка и литературы, а также изучение учащимися национальной культуры, истории, традиции, ремесел во внеурочное время.

В городах Судак, Керчи, Белогорском, Красноперекопском, Раздольненском районах во многих школах создаются кружки по изучению крымскотатарского языка и литературы. Интересную целенаправленную внеклассную работу по предмету организуют в Мирновской и Майской школах Джанкойского района, Октябрьской ОШ № 3 Красногвардейского района, Старокрымской ОШ № 3 Кировского района, Зуйской ОШ № 2 Белогорского района, что положительно влияет на практическое усвоение крымскотатарского языка.

Еще одной характерной чертой периода становления и развития крымскотатарской школы является переход от изучения родного языка к обучению на нем. Время показало жизнеспособность и перспективность системы образования на крымскотатарском языке обучения, включающей 15 общеобразовательных школ, индустриально-педагогически колледж и Крымский инженерно-педагогический университет.

В отношении крымскотатарского языка должен быть взят курс на более полное изучение реальной ситуации его бытования и возможностей сохранения и дальнейшего развития. Должный уровень существования крымскотатарского языка может обеспечиваться его постепенным введением в общественно-политическую и экономическую сферы, которые функционируют в режиме более широких межэтнических контактов и не признают групповую изоляцию.

В настоящее время развитие образования на крымскотатарском языке в Автономной Республике Крым (2012-2017 гг.) должно быть направлена на:

- расширение и углубление приобщения учащейся крымскотатарской молодежи к духовной культуре своего народа и национальным традициям. Хорошие знания своего родного языка облегчают изучение других языков, в том числе международных;
- широкое распространение двуязычия и многоязычия является дополнительным преимуществом крымскотатарской молодежи, владеющей несколькими языками, проживая в многоэтничном государстве или регионе;
- повышение интеллектуального потенциала народа, качества подготовки профессиональных кадров в сфере финансов и менеджмента, правоведов, социальных работников, специалистов в сфере рекреационного бизнеса, что позволит решить и проблему достойной занятости молодого поколения, предотвращения социальной напряженности и обеспечения мира в Крымском регионе;
- воспитание полноценной социальной и толерантной личности, сознающей свое место и роль в обществе и мире в целом.

В связи с новыми потребностями общественных трансформаций, прежде всего развитием рыночной экономики и демократических институтов, на сферу образования возлагается задача массовой *подготовки профессиональных кадров в сфере финансов и менеджмента, правоведов, социальных работников, специалистов в сфере рекреационного бизнеса* и др. Реальная жизнь и современная теория доказывают, что широкое распространение двуязычия и многоязычия не только возможно, но и является дополнительным преимуществом тех граждан, которые владеют несколькими языками, проживая в многоэтничном государстве или регионе. Этот принцип желателен распространять и на крымскотатарское население, всячески стимулируя овладение им государственным и региональными языками, что должно способствовать оздоровлению климата межнациональных отношений в регионе.

Генеральным направлением культурно-языковой политики должно быть повсеместное развитие крымскотатарско-украинско-русско-английского четырехязычия (или многоязычия) как единственной формулы обеспечения успешной интеграции крымских татар в украинскую, европейскую и мировую сообщества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаспринский И. Россия и Восток. Русское мусульманство. Мысли, заметки и наблюдения мусульманина. – Казань: Фонд Жиен «Гатарское книжное издательство», 1993. – С.16-58.
2. Ганкевич В.Ю. Очерки истории крымскотатарского народного образования (реформирование этноконфессиональных учебных заведений мусульман в Таврической губернии в XIX – начале XX вв.). – Симферополь: Таврия, 1998. – 164 с.
3. Поликультурное образование и национальная школа/ Материалы «круглого стола» научно-методического журнала Педагогика» / Под ред. М.А. Хайруддинова, А.В. Глузмана,., Белогорск (Украина, Крым), 18-19 ноября 2004 г. – Симферополь, 2004.-189 с.

МОТИВАЦИОННАЯ ОБЕСПЕЧЕННОСТЬ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ТРИЛИНГВАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНАМ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

*Р.Р. Девлетов
РВУЗ «КИПУ», г. Симферополь*

Реализация языкового образования в полилингвальном регионе предполагает учет различных факторов. Архиважным является стимулирование мотивационной сферы обучаемых. Достаточно важными задачами методики преподавания крымскотатарского языка, методики преподавания русского языка и методике преподавания украинского языка в условиях внедрения в систему этих дисциплин трилингвального обучения является учет психологических основ обеспечения учебного процесса, а точнее, формирование позитивной мотивации учебной деятельности. Этому способствуют поликультурная и полилингвальная личность преподавателя, его профессиональные качества, знание им структуры мотивации, а также ощущение самим студентом профессиональной, общественной и личностной значимости изучаемых методических дисциплин, новизна форм и приемов работы, применяемых в процессе обучения.

Воспитание позитивного отношения к синхронному изучению тесно контактирующих языков как к инструменту общения в культурном, профессиональном диалоге, способу межличностного взаимодействия в условиях многонационального и поликультурного украинского пространства, уважения к народу, носителю этого языка, толерантного отношения к его культуре является программным требованием государственной образовательной парадигмы.

Учитывая вышеизложенное, то есть крайнюю важность мотивации в изучении языков, на первый план выходит принцип мотивационного обеспечения учебного процесса.

Преподавателю необходимо четко знать, что мотивационную сферу составляют потребности, мотивы и интересы. Мотив – это исходный компонент деятельности, который управляет ею и направляет ее на основании потребностей. Мотивация – система мотивов, которые образуются на основе выделения ведущего, более развитого, структурно определяющего мотива. Проявлением мотивации деятельности являются интересы. Со стороны субъекта деятельности, студента мотивация – это состояние, а со стороны преподавателя, который руководит деятельностью и мотивацией – это комплекс мер, которые организуют и направляют деятельность студента. Психологи в структуре

мотивации различают внешний и внутренний мотивы. Соответственно выделяют два основных вида мотивации: внешнюю и внутреннюю [2, с.66].

Успешное становление и развитие трилингвальной предметной компетенции при изучении дисциплин лингводидактического цикла возможно при создании таких условий обучения и изучения, при которых возникает потребность у студента использовать приобретённые знания, умения и навыки, развивать свою языковую, лингвистическую, коммуникативную, социокультурную и лингводидактическую компетенции как на родном, так и на изучаемых языках.

Проблема мотивов в языковом обучении нашла своё отражение в трудах И. В. Вартанова, С.Т. Григорян, М. В. Святогорова, В. Э. Мильмана, З. Н. Никитенко и др. С их именами связано утверждение в лингводидактике принцип мотивационного обеспечения занятий в учебном процессе. Реализации данного принципа способствуют следующие факторы: личность преподавателя, его профессиональные и моральные качества; ощущение студентом общественной и личностной значимости изучаемых учебных дисциплин; новизна содержания, методов, принципов, форм и приёмов учебной работы; чувство успешности, удовольствия, которое испытывает студент в процессе учебной, самостоятельной проектной деятельности; предупреждение стрессогенности и формирование стрессоустойчивости при изучении и усвоении лингводидактической информации на новом языковом материале [2, с.67].

Для формирования положительной внешней мотивации преподавателю необходимо знать, какие мотивы являются внешними для студента, и как, опираясь на них, отбирать адекватные стимулы для влияния на внешнюю мотивацию каждого из студентов. Одним из основных положений является тот факт, что внешние мотивы находятся за границей процесса обучения. Они характеризуются наличием у студентов социальных и личностных мотивов, придающих смысл их учебной деятельности. Социальные мотивы обусловлены осознанием студентом общеобразовательной ценности изучаемых дисциплин, чувством гражданской обязанности перед страной, родиной, учебным заведением. Личностные связаны с осуществлением деятельности ради оценки, награды, сдачи сессии без проблем, ради того, чтобы избежать неприятности в случае пренебрежения своими обязанностями. Таким образом, создавая условия для стимуляции и формирования внешних мотивов, прежде всего, необходимо выявить отношение студентов к изучаемым дисциплинам, в данном случае - методики преподавания крымскотатарского языка, методики преподавания русского языка и методики преподавания украинского языка [1, с.165].

В аспекте формирования внутренних мотивов студентов необходимо помнить, что внутренние мотивы, в отличие от внешних, порождаются непосредственно учебной деятельностью. Они связаны с овладением другими языками как инструментом познания содержания методических дисциплин, и использования его как необходимого составляющего любой деятельности на занятиях не только языкового цикла, но и других. Вследствие этого внутренняя мотивация характеризуется наибольшей созидательной силой.

Внутренняя мотивация – «тактическая», процессуальная (коммуникативная, лингвопознавательная, инструментальная) формируется в процессе изучения другого языка. Этот вид мотивации является близким и актуальным для обучаемого. Чтобы мотивация при изучении второго языка не снижалась, оставалась на уровне и повышалась, необходима работа над внутренней мотивацией, так как, по мнению Е. Н. Негневицкой, А. М. Шахнаровича, целью обучения языку является выработка умения учиться языку [4, с.81].

В лингводидактике наличие внутренних мотивов связывают с созданием у изучающего чувства достигнутых успехов. Следует подчеркнуть, что по этой причине

внутренние мотивы называют мотивами успеха и выделяют специальную мотивацию, обусловленную чувством прогресса в овладении вторым (третьим) языком [5, с.371].

В психолингвистической литературе предложена следующая классификация видов внутренней мотивации при изучении и обучении второму языку [2, с.68]:

- Коммуникативная мотивация, представляющая систему побудительных причин, стимулирующих и формирующих потребности обучаемых в разрешении коммуникативных задач разного уровня сложности, направленных на реализацию определённых социально значимых функций общения: познавательной (информационной), регулятивной (направляющей), ценностно-ориентированной и этикетной (конвенциональной).

- Лингвопознавательная мотивация способствует формированию личностной потребности в познании изучаемых языков как инструмента межличностного и межкультурного общения.

- Инструментальная, связанная с овладением обучаемыми определёнными видами знаний, умений и навыков, которые и являются инструментом активного, коммуникативно полноценного общения в конкретной профессиональной сфере деятельности.

Результаты выявления внешней и внутренней мотивации у студентов позволят констатировать методическую целесообразность внедрения обучения на трилингвальной основе в систему лингводидактической подготовки будущих учителей начальных классов.

В лингводидактическом аспекте мы выделяем следующие виды мотивации:

- коммуникативная мотивация – система побуждающих причин, которые стимулируют и формируют потребности студентов в решении коммуникативных задач разного уровня сложности, нацеленных на реализацию определенных социально значимых функций профессионального общения: номинативного, познавательного, регулятивного, ценностно-ориентированного;

- социокультурная мотивация – сущность которой заключается в эмоционально-личностном становлении студента к профессии, которую он выбрал, к реализации приобретенных знаний, умений и навыков в рамках квалификации «Начальное образование»;

- познавательная мотивация заключается в стимулировании когнитивных потребностей, которые находятся в сфере профессиональных, лингвометодических и личностных интересов студентов;

- эстетическая мотивация заключается в формировании и удовлетворении потребностей с точки зрения эстетического восприятия выбранной профессии, под которым лингводидакты обычно понимают способность замечать, наблюдать, нести, позитивно-эмоционально оценивать и стремиться к совершенствованию своих профессионально-значимых качеств;

- лингвопедагогическая мотивация, смысл которой, на наш взгляд, состоит в том, что студент, как будущий учитель, осваивает приемы языковой работы синхронно с приемами формирования нравственных, эстетических, духовных, патриотических и других качеств личности обучаемого на изучаемом лингвистическом материале.

Таким образом, без учета мотивационной сферы студентов невозможно достижение эффективных методических результатов в реализации трилингвального обучения в процессе их подготовки к будущей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорян С. Т. Проблема мотивация учения школьников в психологи: [Учебное пособие к спецкурсу] / С. Т. Григорян. – М: Просвещение, 1985. – 124 с.
2. Девлетов Р. Р. Трилингвальное обучение в педагогических учебных заведениях Украины : [Монография] / Ремзи Рефикович Девлетов. – Симферополь: Оджакъ, 2011. – 340 с.

3. Девлетов Р.Р. Трилингвальное обучение крымскотатарскому, русскому и украинскому языкам в высших педагогических учебных заведениях Украины: теория и практика / Р. Р. Девлетов // Дисс. на соиск.науч.степени д.пед.н. по спец-ти 13.00.02 - Теория и методика обучения (крымскотатарский, русский, украинский языки). – К., 2013. – 375 с.
4. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: [Навч. пос.] / С. В. Роман. – К.: Ленвіт, 2005. – 208 с.
5. Шеремет О.В. Лингводидактические условия билингвального обучения иностранному языку в начальной школе / О.В. Шеремет // Учёные записки Таврического национального университета им. В.И.Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – 2010. – Т. 23 (62), № 2. – С. 370-373.

ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА В ОБРАЗОВАНИИ И ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ ЧУВАШСКИХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ

*Э. Алос и Фонт
ЧГИГН, г. Чебоксары*

Образование считается одной из фундаментальных сфер языковой политики [8]. Образовательные системы не только передают знания одного или нескольких языков, но и сильно влияют на нормы функционирования языков в условиях многоязычия. В частности, авторы в области двуязычного образования подчеркивают важность обучения на языках меньшинств [5; 6].

Ведущий специалист по двуязычию К. Бейкер в своей типологии двуязычного образования различает между «одноязычными формами образования для билингвов», «слабыми формами двуязычного образования» и «сильными формами двуязычного образования для билингвизма и билингвальной грамотности» [5, 206–252]. К первому типу относится т.н. «мейнстрим-обучение», т.е. использование доминирующего языка (например, русского) для носителей языков меньшинств (например, чувашского). Среди форм обучения второго типа выделяются «переходные» программы, которые отличаются от предыдущих тем, что «учащимся, представителям языковых меньшинств, временно разрешено использовать свой родной язык. Такие учащиеся непродолжительное время учатся на родном языке, пока не считается, что они достаточно овладеют языком большинства и могут справиться с системой мейнстрим-обучения» [5, 215]. Бейкер дальше уточняет: «основной целью «слабых» форм двуязычного образования является ассимиляция языковых меньшинств, а не сохранение их домашних языков и культурного плюрализма» [5, 219].

В Чувашии используются только эти два типа обучения. Данная работа обсуждает их распространение в системе образования, их результаты и тенденции. Исследование опирается, в основном, на два источника. В первую очередь, проанализированы статистики Минобразования Чувашии, главным образом, Форма ФСН № Д-7 с 2008 по 2013 г., любезно предоставленные министерством, и формы ФСН № ОШ-1 и 76-РИК для 2011/12, 2012/13 и 2013/14 учебных годов, просмотренные автором в министерстве. Во-вторых, использованы результаты посещения 82 школ 50 населённых пунктов с сентября 2012 по октябрь 2013 г. Проанкетированы примерно 2750 школьников из городов, сельских райцентров, крупнейших сёл и малых деревень по их владению языками, использованию и отношению к ним. В частности, были опрошены 900 городских старшеклассников, а также посещены все школы сельских райцентров. Чтобы проследить ситуацию в деревнях, проведён опрос в 17 (2/3) школах Моргаушского района, где опрошены 762 школьника. Выборку дополнили 6 школ соседнего Аликовского района, которые подтверждают здесь представленные выводы

по Моргаушскому району. В каждой сельской школе был проинтервьюирован её представитель для изучения положения по преподаванию чувашского, татарского и эрзянского языков и их применению в школе.

Использование языков в образовании, в основном, не изменилось существенно в Чувашии до середины 2000-х гг. по сравнению с 60-ми годами XX века. Обучение на чувашском языке идёт, как правило, только с 1-го по 4-й класс, и только в сёлах. Изменения были внесены по поводу преподавания чувашского языка как предмета. С начала 90-х годов оно обязательно почти для всех школьников республики. Как родной язык, чувашский преподаётся только в сельских школах. По нашим расчётам это значит, что, в 2011/12 учебном году 70% школьников с 1-го по 9-й класс изучали чувашский язык как неродной, в частности большинство учащихся чувашской национальности. Вопреки его распространению, такая форма обучения является мало результативной по отношению к преподаванию чувашского языка. По данным нашего опроса, 94% городских старшеклассников, не говорящих на нём с родственниками, не чувствуют себя в состоянии говорить на нём. Поразительно, что после 9 лет обучения языку в школе 16% городских респондентов «не понимают» и ещё 25% «понимают очень мало» чувашский, и что 32% считают, что они не могут говорить на нём вообще. Другие опросы школьников г. Чебоксары показывают 12% не понимающих его [1, 41] и 17% — в других городах Чувашии [3, 49]. Данные исследователи опросили также преподавателей чувашского языка г. Чебоксары и, по их мнению, «1% детей не владеют чувашским языком вообще» и «процент таких учащихся почти одинаковый во всех классах, начиная с 5-го» [1, 42].

В сёлах система образования приводит к большим различиям по уровню владения чувашским и русским языками по видам речевой деятельности. Из 720 школьников-чувашей Моргаушского района 31% считают, что они владеют чувашским лучше, чем русским, а 24% — русским лучше, чем чувашским. При чтении, это, соответственно, 9% и 59%, и при письме — 12% и 45%. Сельская школа слабо готовит читательскую аудиторию на родном языке.

Сильно влияет на эффективность преподавания языка среда, в которой происходит такое обучение. Практически всё в школах написано только на русском языке. В школах городов и райцентров чувашский язык используется, в основном, только на мероприятиях, связанных с чувашскими традициями, фольклором и культурой. В городских школах, как правило, чувашезычные школьники и преподаватели общаются только на русском языке. В районных центрах это на 30–50 процентных точек меньше на чувашском при общении с преподавателями, чем с родителями (кроме с. Яльчики — единственного райцентра, где чувашский язык хорошо сохраняется). Нет никаких действий по использованию большого языкового потенциала всего персонала школы в пользу практики языка. Следует отметить, что на родительских собраниях представители школ укрепляют диглоссию, чрезмерно используя русский язык в докладах и часто также в дискуссиях. Это происходит и в тех местах, где практически все родители и преподаватели общаются на чувашском языке в неформальных разговорах. Всё это показывает, что руководители школ и преподаватели, как правило, не преодолели глубоко укоренённые привычки, которые фиксируют очень неравную позицию двух государственных языков в обществе. В результате, школа, вместо того, чтобы помочь постепенно решить эту проблему, является укрепляющим её институтом.

Статистика Минобразования Чувашии показывает результаты распределения языков в образовании. Чувашский — язык обучения большинства сельских детей, посещающих детские сады (56,9% в 2011/12 учебном году) или в начальных классах (61,5% в 2013/14), но только в этих возрастных группах. В результате, и в сельских школах большинство школьников учатся на русском языке (76,4%). На уровне республики, по-

сколькo нет образования на чувашском языке в городских школах, только 9,2% школьников учатся на нём.

Этот же источник показывает также быстрое уменьшение доли учащихся в сельских школах. В 2008/09 учебном году они были 46% школьников республики, а в 2013/14 они сократились до 39%. Необходимо отметить, что в том же учебном году 44% старшеклассников республики — жители деревень, а сельских школьников начальных классов — 34%. Прогноз Чувашстата по изменению населения республики показывает продолжительное уменьшение доли сельского населения. Хотя по переписи 2010 г. доля сельского населения в Чувашии — 41%, Чувашстат предвидит 30% в 2031 г. [4]. Если обучение на чувашском языке сохранится только в сёлах, его позиция будет более и более незначительной.

По данным Минобразования ежегодно уменьшается доля школьников с чувашским языком обучения по сравнению со всеми учащимися в начальных классах сельских школ. В 2008/9 это было 70,1% школьников, в 2009/10 — 68,5%, в 2010/11 — 67,0%, в 2011/12 — 66,2%, в 2012/13 — 62,1%, в 2013/14 — 61,5%. Нас интересует, главным образом, почему это происходит.

Особый интерес представляют сельские райцентры, потому что они стоят между обрусевшими городами и чувашезычными деревнями. В 14 сельских райцентрах Чувашии население на 78% чувашское. Больше половины старшеклассников говорят дома на чувашском языке. Тем не менее, в 2012/13 учебном году только 8% школьников начальных классов учились на чувашском языке, а 23% учили чувашский язык как родной. Преподавание на русском языке и чувашского как неродного давно стало нормой, но с 2000-х годов в связи с внедрением ЕГЭ ситуация закрепляется.

По нашим наблюдениям, как сказано выше, 23% учащихся с 1-го по 4-й класс изучают чувашский язык в качестве родного, но с 5-го по 9-й — это 28%, и в 10-м и 11-м — 33%. В 2012/13 переход к преподаванию в качестве неродного осуществился в Траковской СОШ (с. Красноармейское) и в Янтиковской. В Батыревской СОШ № 2, Комсомольской № 2 и Ибресинской № 1 также связали с ЕГЭ недавний переход к чувашскому как неродному. «Так проще для школьников», объяснил нам представитель одной из этих школ. Проблема не в трудности чувашского как учебного предмета, но в различном количестве часов, посвященных ему и русскому в программах школ. Переход к учебной программе «многоязычных» школ «экономит» часы за счёт чувашского языка, которые передаются на русский язык или другие предметы, считающиеся более нужными. Напомним, что ЕГЭ внедрен в течение 2000-х гг. В настоящее время он включает только два обязательных предмета, русский язык и математику, а с 2020 г. будет добавлен английский. Другие предметы могут потребоваться только для поступления на некоторые факультеты или в техникумы. Можно сравнить это с ситуацией в такой неблагоприятной для региональных языков стране как Франция (одно из небольшого количества европейских государств, которые, как и Россия, не ратифицировало Европейскую хартию региональных языков). Там на похожем на ЕГЭ экзамене (*baccalauréat*) учащиеся могут выбрать региональный язык в качестве второго или третьего современного языка или факультативного предмета и получить дополнительные баллы в окончательной оценке экзамена [9, 21–22]. Как замечает Е. Протасова в своём анализе многоязычного образования в России, «ЕГЭ делает образование на национальных языках в какой-то степени бесполезным, до тех пор пока некоторые выпускники не захотят изучать эти языки в университетах» [7, 144]. На самом деле, литература по вопросам языковой политики отмечает, что экзаменационные системы могут оказать давление и контроль на языковые решения учащихся, родителей и учителей [8, 98].

Результаты Моргаушского района показывают, что 89% опрошенных свободно говорят по-чувашски. По данным Минобразования Чувашии там есть две школы с преподаванием на русском языке в начальных классах (в крупнейших населённых пунктах, с. Моргауши и Большой Сундырь). Все другие школы преподают на чувашском языке с 1-го по 4-й класс. В действительности в 2013/14 учебном году мы нашли иную ситуацию. Половина школ используют, чаще всего, русский язык в начальных классах и ещё чаще преподаются на русском языке предметы «математика» и «окружающий мир». Переход к русскому языку обучения осуществлялся, главным образом, в последние 10 лет, особенно в последние 5. Он происходил, в основном, в северной части района (ближе к столице республики), где чувашский отстает как язык общения в семьях, но пока используется 85% респондентов при общении с родителями. Необходимо отметить, что и в центральной части района чувашский сдаёт свои позиции как язык обучения, но на сегодня является основным языком общения подавляющего большинства семей.

Результаты нашего опроса показывают, как прогнозирует Бейкер и другие специалисты и как давно продемонстрировано в Татарстане [2], что язык обучения является причиной резкого спада использования родного языка в семьях и между одноклассниками. Респонденты ответили, какие языки они использовали дома в первые годы жизни и какие на сегодня используют, чувствовали ли изменения и, если — да, когда они появились. В городах наблюдается переход к русскому языку у 30–40% чувашеговорящих школьников, в районных центрах — 15–20%, а в деревнях — у 7%. Только в деревнях (где сохраняется преподавание на чувашском языке) наблюдаются изменения в другом направлении, т.е. увеличение использования чувашского языка в семьях по сравнению с ранним детством респондентов-школьников. Больше половины, заявивших изменения, связали их с началом посещения школы или детского сада.

На наш взгляд переход к русскому языку обучения происходит, главным образом, по следующим причинам: 1) концентрация учащихся в больших школах, в том числе и в русскоязычных школах райцентров; 2) отсутствие модели чувашезычного образования в городах; 3) отсутствие ясной концепции об основаниях и целях преподавания чувашского языка и на чувашском языке; 4) укоренённое представление среди властей и преподавателей о том, что чувашский язык подходит только для бытового общения; 5) неперспективность образования на чувашском языке, поскольку система образования не оценивает его, например через ЕГЭ; 6) чувство низкой инструментальной ценности чувашского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Говорят ли дети по-чувашски? / А.П. Игнатъева, Ю.М. Виноградов, В.И. Игнатъева [и др.]. // Халăх шкулĕ = Народная школа. – 2009. – № 4. – С. 41–44.
2. Исхакова З.А. Двужычие в городах Татарстана (80-90-е гг.): монография. – Казань : Фикер, 2001. – 192 с.
3. Как владеют чувашским языком учащиеся городских школ / А.П. Игнатъева, Ю.М. Виноградов, В.И. Игнатъева [и др.]. // Халăх шкулĕ = Народная школа. – 2010. – № 5. – С. 48–50.
4. Предположительная численность населения. — [Чебоксары:] Чувашстат, 2013. – URL: http://www.chuvash.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/chuvash/ru/statistics/population/ (дата обращения: 16.02.2014).
5. Baker C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 5th edition. – Bristol : Multilingual Matters, 2011. – 498 p.
6. Cenoz J. Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from an International Perspective. – Bristol : Multilingual Matters, 2009. – 271 p.
7. Protassova E. Multilingual education in Russia // Language ideologies in transition. Multilingualism in Russia and Finland / ed. M. Lähteenmäki, M. Vanhala-Anisewski. – Frankfurt am Main : Peter Lang, 2010. – P. 155–174.
8. Spolsky B. Language Management. – Cambridge : Cambridge University Press, 2009. – 308 p.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ

*Г.И. Бондаренко, З.А. Клименко
ГВУЗ «ДГПУ», г. Славянск*

Развитие речи учащихся предусматривает обязательный учет психологических особенностей и механизмов речи, формирование творческого мышления школьников при помощи выразительных средств. Для этого необходимо прежде всего определить выразительные средства, выразительную и образную речь как психологические категории и рассмотреть с этой позиции формирование речевой компетентности школьников.

Вырабатывание речевых умений и навыков, как и всякий речевой процесс, сопровождается целым комплексом психических процессов и действий. Во время изучения языка необходимо учитывать психологические свойства и механизмы речи, особенности формирования творческого мышления школьников. Обучение языку возможно лишь на основании развития образного мышления учащихся, их внимания, памяти, умения видеть факты, сравнивать их, синтезировать, обобщать, конкретизировать и абстрагировать.

Психологи и психолингвисты (П.Гальперин, О.Леонтьев, О.Лурия, В.Москалец, А.Петровский, С.Рубинштейн и др.) рассматривают развитие речи именно через процессы психического отображения действительности.

С.Сеченов, Б.Ананьев и Б.Ломов определяют три основные уровни такого отображения: сенсорно-перцептивный, уровень представлений и речево-мыслительный. Эти же уровни предлагаем использовать у формировании речевой компетентности школьников при помощи выразительных средств языка, основным компонентом которого есть развитие образной и выразительной речи.

На сенсорно-перцептивном уровне формируется образная речь. Образы возникают вследствие непосредственного влияния предметов и явлений на органы чувств. Этот уровень развития речи проходят дети дошкольного возраста и младшие школьники, потому и не возникает потребности в его анализе. Все же эту речь необходимо учитывать, поскольку она служит основой для мыслительно-речевых процессов следующих уровней.

Уровень представлений присущ учащимся 5-7 классов, он охватывает образную память, представления, последовательные эдейтические образы. Видоизменяется и структура самого образа: одни его признаки будто подчеркиваются, а другие – репродуцируются.

Учитывая, что категории выразительности и образности речи имеют различную психологическую основу (основа выразительности – эмоции, образности – представления), то считаем за необходимостью обратить особое внимание на развитие в школьниках именно этих психических процессов.

Определяя интерес как главный фактор, психологи считают, что цель педагога состоит в такой организации обучения, которая бы пробуждала все внутренние силы, необходимые для преодоления трудностей. Необходимо еще в начальных классах заинтересовать учащихся, направить их деятельность, а в 5-7 классах продолжать развивать

интерес в учащихся, вызывать желания говорить правильно, выразительно, добывая при этом соответствующие средства. Школьники должны понимать, чтобы быть интересным собеседником, необходимо работать над своей речью, постоянно её обогащать и совершенствовать.

Различают несколько стадий интереса: заинтересованность, любознательность, познавательный и теоретический интерес. Заинтересованность – элементарная стадия ориентирования, повязанная с новизной предмета. Так, в учащихся 5-го класса отмечено высокий уровень заинтересованности новыми языковыми явлениями, они пытаются находить новые средства в личных высказываниях, отыскивать их в текстах.

Отметим, что заинтересованность – это ситуативный интерес, быстро возникает и исчезает. Любознательность выражается в удивлении, желании узнать о новом, в интеллектуальном чувстве радости познания, в поиске. Эта стадия интереса характеризуется тем, что в школьников возникают не только проблемные вопросы или познавательные ситуации, а и желания самостоятельно их решать.

Мотив – причина или совокупность причин, что понуждают индивид к общению с отдельным человеком в конкретной ситуации. Согласно теории М.Вашуленко, мотив – это то, ради чего осуществляется деятельность, «мотивом могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Таким образом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность» [2, с.17].

Проблему мотивов разрабатывали такие ученые, как Л.Варзацкая, Г.Костюк, О.Леонтьев, Н.Менчинская, С.Рубинштейн, О.Харченко и др. Исследуя эту проблему, Н.Миропольская указывала: «Характерной чертой любой сознательной деятельности человека есть его направленность на достижение определенных целей. Цели деятельности человека связаны с его мотивами. Цель деятельности – это то, на что она направлена и что должно составлять её прямой результат. Мотив – это то, что обуславливает стремление человека к данной, а не какой-либо другой цели» [4, с.67].

Развитие воображения влияет на формирование представлений. Зрительные представления играют важную роль в усвоении учащимися речевых знаний, отмечают И.Цепова и О.Харченко. Кроме чтения, письмо, навыки орфографии нуждаются прежде всего в образовании в них зрительных представлений [5, с.16]. Как утверждает М.Вашуленко, слуховые представления отображают звуковые свойства предметов и явлений объективной деятельности, среди них важное место занимают речевые и музыкальные представления [2, с.19]. Речевые представления отображают фонетическую сторону языка, то есть звуковой состав слов, а также тембр голоса и интонацию разговора. Они имеют важное значение для усвоения родного языка и обучения учащихся выразительному чтению, что есть составной формирования их речевой компетентности в процессе усвоения выразительных свойств украинского языка.

Трудность самостоятельной речи объясняются неотработанностью оперативной речевой памяти. Формирование этого механизма – одно с главных заданий развития речи, формирование речевой компетентности в школе. В устной речи предложения могут быть короче, чем в письменной, но необходимо прежде всего стремиться к правильности и разнообразию речевых конструкций учащихся, а не увеличение количества слов в предложениях за счет оперативной памяти.

Отбор слов из продолжительной памяти и конструирование предложений оперативной памяти подчиняются замыслу высказывания. Сочинения и устные рассказы на свободную тему часто бывают стандартными и скучными. Необходимо, чтоб в рассказчика был замысел и вкус к рассказу, говорит Л.Варзацкая. Для этого нужно пробудить потребность грамотно, выразительно о чем-либо рассказывать [1, с.73].

Психологи И.Зимняя, З.Истомина, Г.Середа, А.Смирнов исследовали процессы самопроизвольного запоминания зависимо от цели, мотива и способа выполнения зада-

ний учебной деятельности и выделили процессы, что обеспечивают функцию памяти: запоминание, сохранение, отображение, забывание. Так, условием продуктивности самопроизвольного запоминания в процессе познавательного задания выступает активное понимание материала, условием продуктивности произвольного запоминания – осмысление и подчинение материала выполнению мнемических заданий, отмечает И.Зимняя [3, с.31].

С процессами запоминания тесно связаны эмоции. Психологи считают позитивные эмоции мощным средством, которое вдохновляет человека на деятельность. Эмоции – специфическая форма взаимодействия человека с окружающим миром, направленная на познание этого мира и своего места в нём через самого себя в форме переживаний.

Эмоции всегда сигнализируют о том, как удовлетворяются потребности и интересы, осуществляется отношение к окружающему миру, а эмоциональные реакции существенно влияют на все формы нашего поведения, на все моменты учебно-воспитательного процесса. Важную роль при выражении эмоций принадлежит выразительным средствам языка, при помощи которых достигается не только выразительность высказываний или эмоциональность общения, а может ослабляться или усиливаться эффективность речи (например, при помощи дополнительных выразительных средств – мимики, жестов).

Речевая деятельность сопровождается некоторыми мыслительными действиями, что является основным видом умственных действий. Именно через мышление осуществляется процесс цементирования отдельных познавательных процессов в единый блок – интеллект человека, потому что оно обеспечивает способность человека строить индивидуальную «картину мира», лично отображать и понимать окружающую действительность, субъективно развивать и реорганизовывать индивидуальный подход.

Внутренние мыслительные действия обобщаются, сокращаются и автоматизируются. Каждое мыслительное действие включает мыслительные операции, среди которых важнейшими, считает С.Рубинштейн, являются анализ, синтез, сравнения, абстрагирование и обобщение.

Анализ (разъединение, расчлененность) и синтез (объединение частей в целое) – это главные мыслительные операции, которые помогают человеку познать окружающий мир и играют важную роль в процессе обучения языка, потому необходимо развивать аналитико-синтетическое мышление учащихся, их познавательную деятельность. Анализ и синтез находятся в тесной связи с индукцией и дедукцией. Индуктивное изложение предусматривает анализ конкретных явлений, наблюдения и итоги, что являются в своем роде обобщением, которое определяет результат синтезирования, то есть дедукцию.

Наблюдение свидетельствует, что в школьников 12-14 лет происходит увеличение объема внимания, его концентрации и стойкости. Но отвлекается оно через однообразие видов работы. Подросток может управлять своим сознанием; если его заинтересовать, то он заставит себя быть внимательным. Подростковый возраст характеризуется совершенствованием умения разделять и переключать внимание. Характерным является также возможность воспитывать в себе готовность быть внимательным. Но в тоже время это может быть лишь внешним вниманием, поскольку мысль пребывает где-то вне учебного материала. Внимание проявляется не само по себе, а в связи с другими психическими процессами. Совокупность таких психофизических действий человека представляет его речевую деятельность.

Таким образом, формирование речевых умений и навыков школьников во время обработки выразительных средств языка – сложный многоуровневый процесс, который охватывает разные уровни психического отображения фактов, явлений, предметов окружающей действительности (сенсорно-перцептивный, воображений, мыслительно-

речевой) и характеризуется развитием комплекса психических процессов (внимание, память, воображение), мыслительно-речевых операций (сравнение, анализ, синтез, обобщение) и механизмов (восприятие, запоминание, рождение речи)

Конструирование требует от учащихся продуктивования собственных примеров (слов, словосочетаний, предложений) за специальным заданием, которое может состоять в том, чтобы школьники записали слово или предложение за схемой либо темой. Тема предлагается в виде вопроса, на который нужно ответить предложением конкретной конструкции. Реконструирование (видоизменение) текста: учащиеся восстанавливают данный текст, дописывая пропущенные в нём окончания, слова (синонимы, антонимы), однородные члены предложения; перестраивают текст, меняя порядок слов, дополняя или сокращая указанные в задании члены предложения, отмечает И.Цепова [5, с.125].

В работе с учебником учитель может применять такие методические приёмы для сознательного усвоения выразительных средств языка: 1) вступительная беседа, которая обеспечивает связь раннее выученного материала с тем, что учащиеся будут изучать самостоятельно; 2) инструктаж, как сделать записи, составить план, передать содержание в форме схемы; 3) заключительная беседа с целью проверить степень усвоения материала учащимися, подвести итоги.

Неотъемлемой составной частью изучения языка есть упражнения. Более обоснованной классификацией упражнений по языку является классификация В.Онищука, в основе которой лежит дидактическая цель каждого упражнения, степень самостоятельности и творчества учащихся во время его выполнения. За этой классификацией все упражнения делятся на подготовительные, вступительные, тренировочные и завершающие.

Традиционные и специальные упражнения могут иметь игровой (имитационный) характер. В этом случае они исполняют роль универсальных **методов практического обогащения языка** – содействуют активному общению школьников, копированию языковых образцов, а в будущем – построению собственных высказываний с использованием всего арсенала выразительных средств языка.

Имитационные методы Р.Балан, Л.Варзацкая, О.Вербило делят на индивидуальные и интерактивные, выделяя среди них разыгрывание ролей, игровые занятия, учебные (деловые) игры. Именно эти методы обеспечивают высокий уровень сознательного усвоения знаний и решают ряд дидактических заданий, связанных с практическим усвоением выразительных средств языка, применяя высокую активность учащихся.

Среди имитационных (индивидуальных и интерактивных) методов мы выделяем более принятые для нашего исследования формы проведения занятий: ролевые, деловые и лингвистические игры, которые имеют значительные возможности для углубления знаний об выразительных средствах языка, усовершенствование навыков выразительной речи в частности и общения вообще.

Образование ситуативных заданий является следствием практической реализации теории языковой деятельности с целью формирования в учащихся речевых умений: учитывая ситуацию общения, адресата речи, цели и места общения, умение формировать замысел будущего высказывания и использовать необходимый материал; умение сформировать тему, главную мысль, форму и стиль высказывания; умение подбирать необходимые языковые средства для пользования этим стилем и типом речи с учетом всех составных речевой ситуации.

Такой фон, как и весь процесс обучения, тренировка владением выразительных средств языка является одновременно и процессом тренировки эмоциональной сферы психики ребенка, процессом развития высоких чувств. Его поддерживают различными

способами: а) используют интересную информацию; б) включают в урок сообщение об открытии; в) привлекают учащихся к интересной для них творческой работе; г) эмоционально излагают материал; д) проводят ролевые, деловые и лингвистические игры. И таких способов очень много. Н.Миропольская говорит о необходимости помнить, что красота, эмоциональность материала в совокупности с умением преподать не просто передаются учащимся, а «зажигают» их внимание, мышление, интерес и этим способствуют эффективному овладению ими речевой компетентностью [4, с.55].

Таким образом, обучение языку учащихся базовой школы вообще и в процессе усвоения выразительных средств в частности составляет систему, которая включает целевой, содержательный, деятельный и результативный компоненты обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варзацкая Л.А. Обучение языка и речи на базе текста – Камянец-Подольский: Абетка, 2006. – 172 с.
2. Вашуленко М.С. Формирование речевой личности младшего школьника в условиях перехода к 4-годичного начального обучения // Начальная школа. – 2007. – №1. – С.17-20.
3. Зимняя И.А. Смысловое восприятие как уровневая система // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М.: Наука, 2006. – 165 с.
4. Миропольская Н.Е. Искусство слова в структуре художественной культуры учащегося: теория и практика. – К.: Парламентское издательство, 2007. – 192 с.
5. Цеповая И.В., Харченко О.Я. Развитие навыков речевой деятельности младших школьников: аудирование, говорение /И.В.Цеповая, О.Я.Харченко. – Х.: Веста: Изд-во «Ранок», 2008. – 176 с.

РАЗВИТИЕ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – ТРЕБОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ЭПОХИ К ЧЕЛОВЕЧЕСТВУ

А.И. Киктенко

ННУ им. В.А.Сухомлинского, г. Николаев

Часто приходится слышать, что человек XXI века живет в сложнейшую эпоху постиндустриального информационного мира.

Современные проблемы, жестко обуславливают (прямо или опосредованно) жизнь каждого члена нашего общества и, прежде всего, ставят ее в зависимость от характеристик вектора его информационного развития. Масштабность информации, ее многоплановое влияние на различные аспекты жизни человечества с одной стороны открывает новые перспективы, но с другой – это обязывает самого человека по-иному осознать собственные задачи и возможности, свою роль и обязанности осмысливать содержание собственной ответственности за происходящее в условиях окружающего мира и его высоко динамичных изменений,

Идеи информационной эпохи созвучны мыслям В.И.Вернадского о ноосфере. Он подчеркивал, что важнейшие аспекты жизни общества, а именно педагогические процессы, обуславливаются пониманием того, что человек – это, прежде всего, представитель ноосферы – сферы существования разума. Задумаемся о связях между понятиями: развитие общества, разум, информация, коммуникации, полилингвальный характер образования. Каковы же обязанности человечества третьего тысячелетия и современной личности по воплощению этих связей в жизнь?

В работе «Философия образования в свете новой космологической концепции» О.А.Базалук пишет: «Образовательные реформы должны быть направлены на создание обучающегося общества с развитой системой непрерывного образования» [1,25].

Следует подчеркнуть, что именно в условиях непрерывного образования для человека открываются возможности не только овладения знаниями нескольких языков, но

и приобщения к жизни народа – носителя конкретного языка, к пониманию его культуры, особенностей прошлой и современной жизни, перспектив взаимодействия и созидательного сотрудничества с этим народом.

По мнению А.Г.Хроленко, язык наиболее точно характеризует народ, ибо является его «объективным духом». Поэтому язык можно считать символическим руководством к пониманию культуры, т.к. именно за словом стоит целая культура. Исключительно важным является «Чувство родного языка» [3, 90]. В значительной степени оно зависит от генетических корней человека, окружающей среды, характера общения. Можно ли говорить о подобных чувствах в связи с приобщением к иностранному языку?

Современный мир изменил многие стереотипы, в частности, и окружающую среду, и характер общения людей. Система Internet раздвинула границы окружающей среды, интересы общения людей, масштабы их знакомств. Появилось множество сайтов, представляющих широкий спектр языков. Поэтому их пользователям крайне необходимы знания иностранных языков и языковая практика, что невозможно без развития полилингвального образования.

Знание человеком нескольких языков расширяет горизонты его миропонимания, мировоззрения, самореализации и всей жизнедеятельности, следовательно – обогащает творческий потенциал всего общества, по-новому формирует широкомасштабное пространство созидательной позитивной свободы.

Г.О.Балл рассматривает свободу как совокупность внешних и внутренних условий, способствующих развитию и проявлению разнообразных способностей личности. [2]

Создание внешних условий обеспечивается обществом, государством, развитием культуры, здравоохранения, системы образования, научной мысли, внутренние же условия зависят от направленности и организованности самой личности, ее знаний и убеждений, интересов и потребностей, способностей, воли, характера и особенностей личностной самоактуализации.

Особое значение в развитии полилингвального образования имеет обеспечение его гуманизации. При этом необходимо учитывать две стороны этого процесса:

1. Освоение учащимися и студентами формальной свободы, связанной с обеспечением удовлетворения их базовых потребностей при помощи создания соответствующих условий.

2. Понимание того, что целью гуманизации образования является наполнение их свободы полноценным содержанием посредством приобщения их к достижениям цивилизации и участию в диалоге культур.

Человечество располагает определенным опытом организации полилингвального образования: деятельность ряда исторически сложившихся классических университетов мира в 19, 20 и 21 веках, примеры индивидуальных инициатив в освоении нескольких (147, 16) иностранных языков. Один из носителей такого богатства утверждал, что сложным является процесс овладения семью основными языками, последующие же шаги значительно легче. Безусловно речь идет о выдающихся способностях к изучению иностранных языков.

Масштабное же получение полилингвального образования – длительный и трудный процесс, по-видимому его первым шагом является билингвальное образование. Осознавая трудности личности и общества на этом пути, хочется сослаться на утверждение Гегелем того, что осознание человеком своей деятельности как чего-то необходимого исключительно значимо как сила в себе и для себя.

Инновационно-информационные проекты, рассмотренные НАПН Украины в 2011 году, предусматривают внедрение более раннего изучения иностранных языков в

общеобразовательных учебных учреждениях, расширение дистанционного обучения, подготовку педагогов и учащихся к работе в открытых компьютерно ориентированных педагогических системах, разработку соответствующего методического обеспечения с ориентацией на формирование информационно-коммуникативной культуры общества в целом. На всех уровнях системы образования в Украине исключительное внимание уделяется развитию и внедрению ИКТ. Все перечисленное позволяет говорить о предпосылках и перспективах развития полилингвального образования в Украине.

ЛИТЕРАТУРА

- 1.Базалук О.А. Философия образования в свете новой космологической концепции: учебник / О.А. Базалук – К.: Кондор. 2010. – 458 с.
- 2.Балл Г.О. Особистісна свобода в гуманізації освіти // Практична психологія та соціальна робота.- 2001 - №1 - С. 2– 4.
- 3.Хроленко А.Т.Основы лингвокультурологии: учеб.пособие / под ред. В.Д.Бондалетова.-5-е изд. – М.: Флинт: Наука, 2009.– 184 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОПИНГ-СТРАТЕГИИ В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ И ПРЕОДОЛЕНИИ КУЛЬТУРНО-РЕЧЕВОГО ШОКА УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОГО ТРИЛИНГВИЗМА

*О.В. Шерemet
РВУЗ «КИПУ», г. Симферополь
Научный руководитель
д. пед.н., доцент Р.Р. Девлетов*

Постановка проблемы. В настоящее время модернизация структуры системы школьного образования Украины обуславливает поиск и разработку инновационных подходов, способствующих повышению качества уровня обучения на начальном этапе.

Формирующееся функциональное многоязычие в крымском регионе делает возможным внедрение образовательных технологий, реализация которых, помимо внедрения компетентностного подхода предполагает обращение к психолингвистическим основам формирования вторичной языковой личности учащегося.

Определяющую роль при этом имеет уровень сформированности орфоэпической компетентности, при формировании которой необходимо учитывать филологический опыт младших школьников, которые, сталкиваясь с иноязычной культурой, нередко испытывают трудности психологического характера. Это в последствии не может не отражаться на качестве овладения ими произносительными нормами второго языка.

Процесс формирования орфоэпической компетентности учащихся начальных классов в условиях тесного контактирования учебных предметов языкового цикла (русский, украинский, английский языки) делает необходимым знание методики преодоления состояния тревожности, которое возникает, прежде всего, по причине отсутствия навыков аудирования, которые прямо связаны с освоением иноязычной фонетической системы. В качестве таковой методики выступает копинг-стратегия в обучении предметам языкового цикла.

Анализ основных исследований и публикаций. Фундаментальными для нашего исследования стали психологические труды Б.Мещерякова, В.Зинченко, лингвистические изыскания Г.Ю. Богданович, М. Просвириной, психолингвистические аспекты изучаемой проблемы, раскрытые Р. М. Грановской, И. М. Никольской, Р.С. Лазарус, Е.А. Сиденко и др.

Целью статьи является раскрытие возможностей функциональной копинг-стратегии обучения языкам в предупреждении и преодолении культурно-речевого шока (далее - КРШ) у младших школьников в условиях учебного трилингвизма.

Изложение основного материала.

Описанию культурно-речевого шока как состояния психологического дискомфорта и напряжения, возникающего в сознании обучаемого в процессе знакомства и овладения отличающимися произносительными нормами родного и изучаемого языков были посвящены наши предыдущие исследования [7, с. 94].

Обратимся к психолингвистическим исследованиям. Понятие КРШ имеет сходную природу с явлением стресса, который, как известно, может рассматриваться и с негативной (снижение мотивации к обучению) и позитивной (мобилизация познавательных возможностей учащихся) сторон. Тем не менее, КРШ, возникающий у учащегося в процессе соизучения неродственных языков – закономерное явление, которое проявляется в чувстве бессилия, депрессии или раздражения участника (-ков) межъязыковой коммуникации и является результатом непонимания или невосприятия отдельных звуков, слов изучаемого языка или культуры в целом. Суть данного явления, по мнению Г.Ю. Богданович – конфликт лингвистических норм изучаемого и родного языков [1, с.256].

Наиболее эффективной методикой нейтрализации КРШ может выступать компетентное владение и применение учителем копинг-стратегий в обучении на би- и трилингвальной основе (от англ. cope – справляться, преодолевать).

Понятие копинг-стратегии было описано в психологических исследованиях Р.С. Лазаруса [8]. Особенности копинг-стратегии при формировании коммуникативной компетентности в обучении иностранному языку в условиях погружения в новую языковую среду изучены Е.А. Сиденко [6]. Однако возможности функциональной копинг-стратегии как условия предупреждения и преодоления культурно-речевого шока в процессе соизучения русского, украинского и английского языков еще не рассматривались.

Методическую сущность данного понятия мы видим в определении копинг-стратегии как интегрированной модели действий учителя для достижения качественно нового образовательного результата. Иными словами, это тот комплекс методических приемов, упражнений, заданий, использование которых способствует преодолению стрессогенного состояния учащегося, возникновению положительного мотивационного поля для изучения иноязычной произносительной культуры и прочного овладения акустико-артикуляционной системой неродного языка.

Проанализировав научно-теоретические изыскания в современных источниках мы пришли к выводу о том, что существуют различные классификации копинг-стратегий: поведенческие, когнитивные и эмоциональные. Отмечено также, что различают продуктивную (функциональную) и дисфункциональную («избегающий копинг») копинг-стратегии [5, с.70].

Ход опытно-экспериментального обучения указывает на необходимость освоения будущими учителями функциональной копинг-стратегии языкового образования. Именно эта копинг-стратегия позволяет успешно предупреждать и преодолевать КРШ при формировании мультилингвальной языковой личности в условиях изучения и усвоения неродственных орфоэпических систем.

И поскольку проявление КРШ носит индивидуальный характер и зависит от объема лингвистического опыта учащихся, учителю необходимо учитывать тот факт, что при усвоении произносительной системы неродственных языков в условиях учебного контактирования трех языков важную роль играет наличие звуков дальней, подобной и близкой групп, о которых писал И.Лукницкий [3, с. 6]. Наши наблюдения показали, что наиболее «стрессовыми» являются звуки подобной и дальней групп. Наличие различий

и сходств в акустико-артикуляционных характеристиках данных звуков может в одних случаях вызывать аффект, в других - фрустрацию.

Анализ психологической и психолингвистической литературы указывает на то, что понятие КРШ как стрессового состояния связано с понятием аффекта (от лат. affectus — душевное волнение, страсть), характеризующегося Б.Мещеряковым, В.Зинченко как сильное и относительно кратковременное эмоциональное переживание, сопровождаемое резко выраженными двигательными и висцеральными (органическими) проявлениями [4, с.57]. В аспекте педагогической психологии понятие аффекта может трактоваться как негативная реакция, связанная с резким снижением мотивации к обучению.

Известно также, что результатом систематического столкновения в языковом плане с несходными с системой родного языка явлениями становятся аффективные следы (аффективные комплексы), учет которых в дальнейшем позволяет избегать возможного повторения аффективного состояния [4, с.57]. Однако аффективные следы можно не только нейтрализовать, но и вытеснить из языкового сознания обучаемого посредством использования специфических методик.

Переноса вышерассмотренное в область нашего исследования, мы можем говорить о том, что возникновение, проявление у учащегося негативного восприятия и артикуляции иноязычного фонетического материала происходит из-за фонетических и артикуляционных различий в звучании и работе речевого аппарата при произношении звуков.

Практика показывает, что у детей на презентацию таких звуков обычно возникает специфическая эмоциональная реакция, а просьба учителя повторить эти звуки (звукосочетания) сопровождается произвольными репликами «Я не смогу повторить этот звук!», «Это сложно!» и т.д.

Например, когда учащиеся, для которых русский язык является родным, изучают английский звук [ə], могут испытывать трудности в его произношении (этап презентации иноязычного материала) из-за отсутствия аналога такого звука в своем языковом сознании. Неподготовленность речевого аппарата ребенка к артикуляции этого звука может сказаться, прежде всего, на боязни, нежелании учащегося допустить ошибку и ненормированно воспроизвести чужой звук. Подобное состояние усиливается, когда обучаемый знакомится с правилами обозначения звука на письме (буквосочетание -ir- может быть прочитано как [айр], [ир], напр., в словах bird (птица), skirt (юбка).

Игнорирование учителем трудностей психолингвистического характера, которые испытывает учащийся при изучении и усвоении «чужих» звуков, отсутствие объяснения работы органов речевого аппарата в сопоставлении с артикуляцией звуков родного языка может привести к такому психическому состоянию тревожности, как фрустрация (от лат. frustratio — обман, тщетное ожидание), которое в психологических исследованиях определяется как психическое состояние, вызванное неуспехом в удовлетворении потребности, желания [4, с.708].

Так, например, изучая дифтонг [aiə], учащийся в силу ряда причин (несформированность фонематического слуха, отсутствие эквивалента звука в родном языке, ненормированная артикуляция чужого звука) затрудняется в произношении звука, допуская фонетические ошибки при чтении слогов, слов с данным звуком (например, слово fire [faɪə] может быть прочтено как [фире], [файр]). Очень важно в данном случае знание учителем и его умение объяснить, что этот звук отдаленно напоминает произношение гласных в слове «ноябрь» [нΔjабр'] или заява [зΔjава]. Важно, чтобы второй элемент [i] не произносился как [j]: iron ['aɪən] – железо / залізо [2, с. 128].

Таким образом, овладение иноязычной произносительной культурой на начальном этапе характеризуется возникновением ряда трудностей психологического характера, к которому можно отнести т.н. «чувство крушения», неудачи, которое испытывает ребе-

нок, сталкиваясь с различиями в акустической и артикуляционной системах неродственных языков.

Следует отметить, что появление КРШ является объективной реальностью учебного процесса. В связи с этим актуализируется проблема предупреждения и преодоления негативных психических состояний.

Профессиональный подход к природе культурно-речевого шока (стресса, аффекта, фрустрации) заключается в его источниках, которыми являются «не события сами по себе, а восприятие человеком этих событий, и, следовательно, именно с восприятием и следует работать» [6]. В методике многоязычного обучения эта цель реализуется благодаря разработке и внедрению новационных подходов.

Методически целесообразным в аспекте применения функциональной копинг-стратегии как условия успешного формирования орфоэпической компетентности является активная работа с би – и трилингвальными сопоставительными таблицами, которые содержат фонетические и артикуляционные характеристики, а также схемы сагиттального разреза речевого аппарата при усвоении соизучаемых звуков (английский звук – русский звук; английский звук – украинский звук) [2].

Выводы. Модернизация профессиональной подготовки будущих учителей к реализации языкового образования в условиях учебного русско-украинско-английского мультилингвизма требует более детального описания функциональной копинг-стратегии, а также апробации и внедрения различных методик и тактик ее использования на уроках языкового цикла.

В перспективе наши исследования будут посвящены описанию дидактических и методических возможностей функциональной копинг стратегии в процессе лингводидактической подготовки будущих учителей начальных классов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Українсько-російський словник термінів міжкультурної комунікації = украинско-русский словарь терминов межкультурной коммуникации / Ф. С. Бацевич, Г. Ю. Богданович. – Симферополь ; [Саки] : Підприємство "Фенікс", 2011. – 284 с. [с. 256]
2. Девлетов Р.Р. Система работы по формированию произносительных навыков английской речи в условиях русско-украинского билингвизма : [учебно-методическое пособие] / Р.Р. Девлетов, О.В. Шеремет. – Симферополь: Оджакъ, 2012. – 132 с.
3. Лукницкий И.А. Предупреждение ошибок учащихся в английском произношении / И. А. Лукницкий. – М.: Просвещение, 1966. – 11 с.
4. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М.: АСТ : АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.
5. Никольская И. М. Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. - СПб: Речь, 2000. – 70 с.
6. Сиденко Е.А. Коммуникативная компетентность в обучении иностранному языку в условиях погружения в новую языковую среду: на примере работы с учащимися младшего подросткового возраста / Е.А. Сиденко [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.bilingual-online.net/index.php?option=com>.
7. Шеремет О.В. Лингводидактическое обеспечение уроков английского языка в условиях модернизации школьного языкового образования в билингвальной среде / О.В. Шеремет // Теоретическая и дидактическая филология: достояния, проблемы, перспективы развития, Переяславль-Хмельницкий. : ФОП Лукашевич. – 2012., 332 с. С. 93-96.
8. Lazarus R.S. Psychological Stress and Coping Process. Emotion and Adaptation / R.S. Lazarus. – New York: Oxford University Press, 1991. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents>.

ДЕТИ-БИЛИНГВЫ: ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ В ШКОЛЕ

*О.В. Жданова
филиал МГГУ им. М.А. Шолохова, г. Анапа*

Современные условия жизни общества сопряжены со значительной миграцией населения, в связи, с чем много людей пользуется в общении двумя и более языками. Поэтому особо остро встает вопрос обучения детей-мигрантов и не русскоязычных детей, представителей других национальностей России, русскому языку как неродному или иностранному.

Наиболее распространенным и характерным типом двуязычия в России является национально-русский язык, который усваивается при непосредственном общении людей разных национальностей с русскоязычным населением. В регионах России развитие двуязычия имеет совершенно разное значение; в зависимости от множества факторов каждый регион отличается собственной спецификой, содержанием, уровнем развития, сложившейся практикой и культурой двуязычия, а также степенью межкультурного взаимодействия и языковых контактов.

Дети-билингвы при поступлении в школу сталкиваются со следующими основными проблемами:

- 1) во-первых, неродной язык (в данном случае в России для них это русский язык) оказывается не только предметом, но и - языком обучения в школе;
- 2) во-вторых, в такой ситуации актуализируется психофизиологическая неспособность ученика «перерабатывать» неродной язык и усваивать информацию, которая предъявляется на этом языке.

Безусловно, наряду с этим, дети-билингвы при обучении встречаются со множеством трудностей:

- 1) испытывают сложности на уроках русского языка, чтения, ознакомления с окружающим миром, т.е. на тех уроках, где требуется большая речевая активность;
- 2) не справляются с заданиями, требующими хотя бы элементарного понимания русской речи, имеют неблагоприятный прогноз обучения (при отсутствии психолого-педагогической поддержки);
- 3) усваивают новые названия для предметов и явлений, перераспределяет объёмы значений, выделяет новые понятия, иначе структурируют картину мира и приобретают новые способы размышления о мире;
- 4) погружаясь в среду неродного языка, не только осваивают новые, неизвестные ему по прежнему речевому опыту языковые формы, но и так называемую «концептосферу» языка, т.е. концентрат культуры народа, воплощённый в речевом общении;
- 5) постоянно находятся в явлении интерференции, сущность которого заключается в переносе особенностей фонетики, лексики и грамматики родного языка в иностранный (для них это русский язык);
- б) имеют специфические ошибки письма, обусловленные тесной связью с процессом устной речи: чаще всего это ошибки употребления йотированных гласных: я, е, ю, и (например: «любят» - любят; «залог» - залёг; «гуляют» - гуляют; «взал» - взял);

В целом, школьная неуспеваемость ребенка с билингвизмом отрицательно влияет на формирование его личности, ведет к школьной, а в дальнейшем к социальной дезадаптации, способствует развитию отрицательных качеств характера (застенчивость, замкнутость, чувство неполноценности, нерешительность).

Педагог начального обучения должен учитывать, что обучению письму и чтению детей-билингвов могут препятствовать такие типичные проблемы, как:

- 1) вынужденное разграничение употребления языков, то есть два языка относятся к разным сферам употребления (один язык употребляется дома, другой – в школе), вследствие этого словарный запас каждого из них может быть ограничен;
- 2) ребенок читает и пишет только на одном языке;
- 3) один из языков доминирует в эмоциональном значении для ребенка;
- 4) фонетика языков имеет схожее звучание;
- 5) ребёнок делает ошибки грамматического и лексического характера, путает или смешивает семантику слов и понятий, неправильно ставит ударения;
- 6) общение в школьной или в домашней среде располагает к смешению языков.

Безусловно, новый вид деятельности (для школьника это учебная деятельность) и новообразования младшего школьного возраста затрагивают сферу самовыражения личности ребенка-билингва. Поэтому обучение на неродном языке оказывается сродни психодраме, оно приводит к новому самоощущению, к новому самосознанию ребенка. По сути - это овладение другим пространством общения.

Сегодня образовательная ситуация этих детей осложняется ещё тем, что отсутствует научно обоснованная программа поддержки учителей в классах, где учатся дети-билингвы. Учителя предъявляют к знаниям и умениям ученика с билингвизмом те же требования, которые предъявляются к его одноклассникам-монолингвам, ожидают от ученика тех же мыслительных, словесных реакций, которые демонстрируют учащиеся, обучающиеся на родном языке.

На основании выделенных специалистами (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина) общих аспектов особых образовательных потребностей, определим эти потребности для детей с билингвизмом.

1. Время начала образования ребенка-билингва. Традиционно в Российской Федерации дети-билингвы поступают в школу в возрасте 7 лет; при этом, ребенок может поступить в общеобразовательную школу из дошкольного учреждения, где с ним общались на русском языке (если он проживает в России) или на национальном языке (если он воспитывался в дошкольном учреждении иного государства). Уровень речевого развития таких детей будет различным: от его полного незнания (так называемый «нулевой» уровень) до уровня разговорной речи с незначительными фонетическими и лексико-грамматическими нарушениями.

Несомненно, идеальным для формирования естественного билингвизма (овладения национальным и русским языками) является совпадающее по времени начало коммуникации с ребенком на обоих языках, т.е. с первого месяца его жизни. Чем позднее второй язык (в данном случае русский) введен в общение с ребенком, тем более явно первый язык (национальный) доминирует над вторым. Если интервал между началом общения на первом и втором языках не очень большой (до 10 месяцев), различия в усвоении этих языков, хотя и будут присутствовать, до трехлетнего возраста, при условии соблюдения принципа билингвального воспитания могут быть сглажены. Нередко время введения второго языка (в России – русского языка) в речь ребенка совпадает с началом школьного обучения, т.е. - 7 лет.

Для начала обучения учителю необходимо выяснить уровень понимания русского языка. Сделать это можно с помощью многих приемов: например ученику предлагается выполнить инструкцию из двух-трех пунктов, показать, где нарисован тот или иной предмет, то или иное действие, то или иное пространственное взаиморасположение предметов.

2. Содержание образования. Потребности во введении специальных разделов обучения (не присутствующих в содержании образования детей-монолингвов) для детей-билингвов нет. Подчеркнем, что в России не существуют специальные программы и разделы обучения для детей-билингвов, однако содержание образования таких детей должно обладать «языковой и речевой обогатченностью», т.е. решать задачи формирования речевых компетенций, состоящих из:

а) привития элементарных навыков устной речи на русском языке (понимания и говорения);

б) развитие практических языковых умений (овладение определенным объемом языкового материала, формирование соответствующей речевой компетенции, ознакомление с культурой народа, страны - или стран - изучаемого языка);

в) приобретение лингвистических знаний русского языка (в области фонетики, лексики, а также системного морфологического и синтаксического строения русской речи),

г) развитие металингвистических способностей детей (осознания языковых явлений и умения рассуждать о них).

3. Создание специальных методов и средств обучения – потребность в построении «обходных путей», использовании специфических средств обучения, в более дифференцированном, «пошаговом» обучении, чем этого обычно требует обучение ребенка-монолингва. При разработке и внедрении индивидуальной образовательной программы обучения двуязычного ребенка педагогу следует перейти от повременного планирования учебного процесса к планированию с учетом продолжительного периода закрепления усвоенных учащимися знаний и опыта, особенно в области русского языка, чтения, ознакомления с окружающим миром.

Дети с билингвизмом нуждаются в систематическом и постоянном контроле своей речи со стороны педагогов и взрослых: необходимо контролировать правильность звукопроизношения того языка, на котором происходит вербальное общение ребенка.

Особую важность при обучении русского языка приобретает широкое использование наглядного материала, обеспечивающего иллюстрацию сложного лексического и грамматического материала.

4. В особой организации обучения ребенка-билингва, т.е. потребность в качественной индивидуализации обучения, в особой пространственной и временной и смысловой организации образовательной среды. В обучении ребенка-билингва рекомендуется использование принципа комплексности выдвижения и решения речевых задач:

а) коммуникативные задачи - овладение первичной коммуникацией на русском языке (формирование элементарных навыков общения, умения адекватно вести себя в коммуникативной ситуации и достигать коммуникативных целей),

б) общеобразовательные задачи (воспитание у ребенка-билингва интереса и уважения к культуре, традициям, обычаям и нравам людей, говорящих на русском языке, разумного и обоснованного поведения в ситуации взаимодействия языков и культур, общее развитие навыков социальной коммуникации на русском языке);

в) общеразвивающие задачи (обогащение содержания жизни детей, насыщение коммуникативной среды, расширение кругозора, развитие рефлексии);

г) общекультурные задачи (приобщение к культуре России);

д) перспективные задачи (подготовка к дальнейшему более осознанному изучению русского языка).

В особой организации обучения ребенка-билингва педагогам и взрослым следует придерживаться следующих правил:

а) говорить с ребенком (конкретно, наглядно, на интересные ребенку темы, доверительно, уважительно, по-дружески, не свысока, искренне увлекаясь предлагаемым содержанием; если ребенок не понял, следует переформулировать свою мысль);

б) постепенно усложнять свою речь (сначала называть отдельные слова, включать их в контекст, произносить отчетливо, медленно, повторять, добиваясь полного понимания и адекватной реакции; варьировать контекст, делать его более широким и более узким; комбинировать слова так, чтобы встречалось как можно больше сочетаний, чтобы высказывания взрослого, адресованные ребенку, становились более длинными);

в) уточнять форму и смысл детских реплик (переспрашивать, если ребенок сказал что-то, недостаточно понятное; повторить в форме, в которой высказывание становится понятным и не будет содержать ошибки);

г) продолжать высказывания ребенка (например, вводить упомянутый ребенком предмет в описание);

д) задавать вопросы (спрашивать не только о том, что ребенок видит, где он был, что делал, что ему нравится, чего он хочет, но и как он думает о разных вещах, почему происходят те или иные события);

е) расширять словарный запас (для ребенка-билингва происходит скорее не обучение языку, а обучение речи; письму, а не прописи; для них важно включение в социальную ситуацию развития активного словарного запаса (т.е. лексики в диалогах, описаниях и пр., взятых из реальной жизни);

ж) обеспечивать мотивацию (ребенку должно хотеться что-то сказать, значит, он должен чувствовать, как важны его инициативные высказывания, как радуются всем его словам; мотивация обеспечивается за счет введения сказочных, ярких, красочных элементов, игровых моментов, сюрпризов, радостных и веселых событий, поощрений). Мотивация билингвов к обучению происходит через объяснение целей и причин предлагаемых действий (как перед началом урока, так и при формулировке ситуативных заданий с культуроведческим компонентом), и через позитивное (созидательное) использование их способностей на уроке в полилингвальной группе (их «интервьюируют» иные учащиеся, повышая их самооценку, давая ощутить интерес к их второй родной культуре со стороны, расширяя внеаудиторный контакт между учениками).

5. В определении границ образовательного пространства – потребность в максимальном расширении образовательного пространства ребенка-билингва за пределы образовательного учреждения.

Естественных билингвов отличают биполярная национальная картина мира: они способны выстроить «мостик» взаимопонимания между культурами, носителями коих они и являются. Учет этого позволяет расширять границы образовательного пространства для такого ребенка: ребенок-билингв должен быть активным участником социокультурного образовательного пространства (участвовать во внеклассных и внешкольных мероприятиях, общаться со сверстниками, говорящими на русском языке, посещать спортивные и художественные секции, находить свое место и роль в национальных и культурных событиях ближайшего от школы пространства).

6. В продолжительности образования. Потребности в пролонгированности процесса обучения ребенка с билингвизмом нет. В особых случаях пролонгированность требуется в отношении уроков русского языка и чтения, а также на начальном этапе усвоения ребенком русского языка: в освоении (повторении ранее изученной и усвоенной) лексики и грамматики.

7. В определении круга лиц, участвующих в образовании ребенка с

билингвизмом и их взаимодействии. Образование такого ребенка должно носить комплексный характер, т.к. сама проблема обучения на неродном языке – это сложное и многоаспектное явление.

Дети-билингвы относятся к группе риска по дислексии и дисграфии, они должны получать логопедическую помощь в рамках общеобразовательной школы. Опыт специалистов доказывает, что эффективный период преодоления данных нарушений, а также нарушений произносительной стороны речи – это возраст до 10 лет.

Часто многие речевые проблемы сопровождаются когнитивными нарушениями, затрагивающими высшие психические функции: память, восприятие и мышление, нередко могут приводить к возникновению синдрома дефицита внимания и гиперактивности. В таких случаях ребенку-билингву необходима помощь психолога или психотерапевта.

Отметим, что большими возможностями для освоения русского языка являются и уроки психологии, позволяющие многократно интенсифицировать как процесс формирования языка, так и степень интегрированности бикультурной идентичности ребенка. Такие занятия позволяют отработать с ребенком механизм позитивного соположения взглядов из различных национальных картин мира на одно и то же явление как разных, но взаимодополняющих. Занятия с психологом позволяют решать задачи по развитию самосознания и поиску самоидентичности ребенка-билингва.

Особая роль в обучении ребенка-билингва отводится родителям, которые не должны препятствовать овладению ребенком русским языком.

Таким образом, учет описанных трудностей в обучении, а также особых образовательных потребностей детей с билингвизмом, будет способствовать полноценному вхождению ребёнка в процесс обучения на неродном для него языке.

ПРОБЛЕМЫ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ВЫНУЖДЕННОГО БИЛИНГВИЗМА

*А. В. Кузнецова
ГБОУ СКОШ № 991, г. Москва*

В условиях современной международной миграции населения и глобализации социальных и культурных процессов в мировом сообществе проблема обучения и воспитания, двуязычных детей является остроактуальной. Особенно широко эта проблема распространена в больших городах и в частности в Москве. Во многих школах совместно обучаются русскоязычные дети и учащиеся, для которых русский язык не является родным. Количество детей-мигрантов, обучающихся в коррекционных школах пока не столь велико, но оно постоянно растет. При этом вопрос коррекционного воспитания и обучения детей с билингвизмом недостаточно освещен в методической и научной литературе, а так же не имеет практических разработок.

Билингвизм (двуязычие) - это свобода объясняться на двух языках одновременно. Изучением проблем билингвизма в России занимались такие авторы как Е.М. Верещагин, М.М. Михайлов, Г.Н. Чиршева, Л.С. Выготский, Г.В. Чиркина, А.В. Латунина, Л.И. Белякова, О.Б. Иншакова, Е.О. Голикова и т.д.

Существуют различные виды билингвизма. Выделяют естественный и искусственный билингвизм. При естественном виде ребенок усваивает два языка с рождения, растет в двуязычной среде. При искусственном билингвизме обучение второму языку про-

исходит лишь после овладения первым. Исходя из этого, для учащегося родным языком будет являться первый из усвоенных.

Рассмотрим подробнее искусственный билингвизм, так как этот вид в основном встречается в современном обществе. Феномен искусственного билингвизма можно рассмотреть с двух точек зрения. С одной стороны такое двуязычие представляет собой готовность к естественной коммуникации и как результат введения в культуру языка, которые происходят в искусственно созданных условиях. С другой стороны искусственный билингвизм понимается как процесс становления личности ребенка-билингва. Также к этому виду можно отнести вынужденный билингвизм, при котором учащийся, приехавший из другой страны, республики или региона, общается в условиях школы на русском неродном ему языке. А в собственной семье и быту ребенок, продолжают разговаривать на своем родном языке. Выбор языка для речевой коммуникации зависит от ситуации, места, собеседника и ряда других факторов. Смешение двух языков у таких учащихся не всегда предполагает недостаточное речевое развитие, так же это может являться стратегией, выбранной для упрощения сообщения или для установки комфортного взаимодействия.

Кроме этого, билингвизм разделяется по степени владения языками: субординативный (владение одним языком лучше, чем другим) и координативный (владение разными языками в равной мере). По частотности использования языков билингвизм может быть активным (оба языка используются постоянно) и пассивный (использование одного языка преобладает над другим).

Основная проблема билингвизма - это его влияние на развитие речи ребенка в отношении второго языка. Тем более, что дети-мигранты вынуждены обучаться на втором, неродном для них языке. Проблема несформированности речевой компетентности - это также проблема школьной неуспеваемости. По мере развития речевой компетентности происходит и активное интеллектуальное развитие ребенка. Таким образом, речевое развитие выступает одним из условий не только успешного обучения ребенка-мигранта в школе, но и успешной адаптации в обществе.

Билингвизм зачастую становится причиной возникновения множества речевых ошибок, обусловленных как особенностями взаимодействия речевых систем, так и нарушениями речевого развития ребёнка. Наличие билингвизма для детей с интеллектуальной недостаточностью является отягощающим фактором, что сказывается на развитии речевой, познавательной сферы, препятствует социализации ребёнка.

Уровень владения русским языком у двуязычных детей зачастую разнородный, но можно выделить их общие черты:

- ограниченность словарного запаса слов, преобладание пассивного словаря над активным;
- ошибки в согласовании прилагательных, числительных, притяжательных местоимений с существительными в роде, числе и падеже, в употреблении глагольных форм, использовании в речи предлогов;
- нарушения фонематического слуха, обусловленного несоответствием фонетических систем разных языков;
- отмечается смешение слов, относящихся к разным языкам;
- существуют трудности актуализации языка.

Двуязычным учащимся коррекционных школ свойственно плохое знание букв алфавита, нарушения произношения отдельных звуков, отсутствие грамматических категорий рода, числа. Указанные особенности создают множество нарушений в речевом развитии данной категории детей.

Нарушения чтения и письма распространены среди учащихся вспомогательных школ, особенно среди учащихся-билингвов. Такие дети очень медленно запоминают

буквы, долго формируется связь между звуковым и графическим образом, часто смешивают буквы по начертанию. Наблюдаются пропуски букв и слогов, перестановки, выпадения слов, потеря строки при чтении. Чтение невыразительное, монотонное, без остановок между словами и на знаках препинания. Западает осознанность и смысловая сторона чтения. Дети не понимают значения слов, не соотносят звуковой образ с предметом, качеством.

Двуязычные учащиеся с интеллектуальной недостаточностью испытывают сложности при всех операциях процесса письма. Наибольшие сложности связаны с недостаточной сформированностью фонематических процессов, операций анализа и синтеза. Все это усугубляется множественными дефектами звукопроизношения. Характерна недостаточность зрительного восприятия – дети медленно запоминают графический образ букв, путают их по начертанию.

Распространенные ошибки среди умственно отсталых детей-билингвов при письме: замена букв, обозначающих сходные звуки; оптические ошибки, пропуски букв, слогов, слов во фразах, аграмматизмы, множественные смысловые замены, искажения структуры фраз. Часто ошибки звукопроизношения переносятся на письмо.

Для оптимизации коррекционно-педагогической работы в условиях вынужденного билингвизма можно выделить следующие направления работы с детьми:

- формирование у детей правильного звукопроизношения;
- формирование фонематического восприятия;
- развитие связной речи;
- воспитание и социализация детей.

Исходя из опыта работы, мы можем предложить следующие рекомендации педагогам:

1. В работе с детьми выдерживать дозировку слов и при усвоении любого речевого материала соблюдать порционность подачи. Объяснять новых слов в контексте.

2. При подаче инструкций учитель должен опираться на работу всех сохранных анализаторов и проводится в различных ситуациях.

3. При обучении использовать различные по структуре вопросы, как общие, так и наводящие.

4. Основное внимание уделять развитию у детей основной функции речи - коммуникативной, регулирующей деятельность.

Основными педагогическими методами и приемами работы с детьми с билингвизмом в условиях коррекционного процесса являются: демонстрация, предложение действовать по образцу, вовлечение детей в общественную деятельность. Положительно влияет на адаптацию ребенка с билингвизмом прикрепление его к более сохранному интеллектуально и ориентирующемуся в условиях образовательного учреждения однокласснику. Это позволяет ребенку-билингву лучше и быстрее адаптироваться в коррекционной школе, наиболее эффективно работать на уроках.

Коррекционная работа должна проходить в условиях организованного комплексного воздействия всех специалистов школы. Следует стремиться к развитию гармоничной личности, подготовить ребёнка к жизни в современном социуме, что требуют согласованности системы воспитательно – образовательных воздействий на ребёнка. Следует осознавать важность проблемы взаимодействия с родителями детей с билингвизмом. Зачастую взрослые в семьях детей-мигрантов практически не владеют русским языком. Родители часто не достаточно понимают и, вследствие этого, не могут применить на практике рекомендации педагога. Необходимо сформировать у родителей мотивацию к коррекционной работе, для чего необходима определённая система работы.

Успешное обучение детей - билингвов в условиях специальной школы зависит так же от создания комфортной психологической обстановки в коллективе класса.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ЧУВАШСКОЙ ШКОЛЕ

*В.И. Бычков
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары*

В условиях происходящих значительных изменений в системе образования Российской Федерации совершенствуется и процесс обучения русскому языку в начальной чувашской школе. ФГОС НОО определяет новые технологии организации образовательного процесса, связанные с переосмыслением цели и результата образования. В основе современного образования лежит компетентностный подход, призванный формировать ключевые компетентности учащихся, одной из которых является коммуникативная компетентность.

В ситуации чувашско-русского двуязычия учащийся как средней, так и начальной школы должен быть готов на двух языках достигать целей устной и письменной коммуникации, получать необходимую информацию, представлять и отстаивать свою точку зрения в диалоге и в публичном выступлении на основе уважительного отношения к ценностям других людей. К слову сказать, сама ситуация с чувашско-русским двуязычием требует тщательного изучения, поскольку после конца 80-ых годов 20 столетия (труды проф. Г.А. Анисимова) серьезных исследований в этой области не проводилось. В то же время наши наблюдения, связанные с процессом подготовки учебно-методического комплекта по русскому языку для чувашской начальной школы (авторский коллектив – В.И. Бычков, З.М. Беляева, А.В. Рыбакова), показывают, что уровень владения учащимися двумя языками значительно повысился, но остается неоднородным в зависимости от районов республики.

Коммуникативная компетентность – это сложное образование, основанное на владении языком-речью, предполагающее сформированные навыки общения, знание культурных норм и ограничений в языковом взаимодействии, знание обычаев, традиций, этикета.

Коммуникативную компетенцию учащегося мы рассматриваем как готовность ученика к самостоятельному решению задач на основе знаний, умений, качеств личности (предметно-информационная, деятельностно-коммуникативная, личностно-ориентационная составляющие).

В соответствии с ФГОС и Примерной основной образовательной программой начальной школы, в сфере коммуникативных универсальных учебных действий выпускники должны приобрести умения учитывать позицию собеседника, организовывать и осуществлять сотрудничество и кооперацию с учителем и сверстниками, адекватно воспринимать и передавать информацию, отображать предметное содержание и условия деятельности в сообщениях, важнейшими компонентами которых являются тексты [1].

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий должно происходить на каждом учебном занятии независимо от дисциплины. В результате учащийся начальной школы научится:

- адекватно использовать коммуникативные, прежде всего речевые, средства для решения различных коммуникативных задач, строить монологическое высказывание (в том числе сопровождая его аудиовизуальной поддержкой), владеть диалогической

формой коммуникации, используя в том числе средства и инструменты ИКТ и дистанционного общения;

- допускать возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной, и ориентироваться на позицию партнёра в общении и взаимодействии;

- учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве;

- формулировать собственное мнение и позицию;

- договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов;

- строить понятные для партнёра высказывания, учитывающие, что партнёр знает и видит, а что нет; задавать вопросы; контролировать действия партнёра;

- использовать речь для регуляции своего действия;

- адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач, строить монологическое высказывание, владеть диалогической формой речи[1].

Рассмотрим возможности формирования коммуникативных компетенций учащихся в учебно-методическом комплексе по русскому языку для чувашских начальных школ (авторский коллектив: В.И. Бычков, З.М. Беляева, А.В. Рыбакова)[2].

Авторы комплекса считают, что компетентностный подход содействует практической направленности обучения русскому языку в чувашской начальной школе, его реализация призвана сформировать у учащихся 1-4 классов коммуникативные, лингвистические и лингвокультурные компетенции. Так, к концу 4 класса учащиеся должны быть сформированы следующие коммуникативные компетенции.

1. В области аудирования:

- понимание и реагирование на устные высказывания собеседника в пределах сфер тематики и ситуаций, обозначенных программой;

- понимание просьбы и указания учителя, сверстников, связанных с учебными и игровыми ситуациями в классе;

- понимание общего содержания учебных, а также аутентичных текстов (сказки, рассказы, стихи и др.) и вербальная и невербальная реакция на их содержание;

- полное и точное понимание коротких сообщений монологического характера, построенных на знакомом учащимся языковом материале.

2. В области говорения:

- осуществление диалогического общения со взрослыми и сверстниками в пределах сфер тематики и ситуаций, обозначенных программой;

- знание и адекватное применение этикетных формул;

- построение элементарных связных высказываний о себе, об окружающем мире, о прочитанном, увиденном, услышанном для выражения своего отношения к воспринятой информации или предмету высказывания.

3. В области чтения:

- читать вслух осознанно и выразительно; читать про себя с целью:

- а) понимания основного содержания учебных, а также несложных аутентичных текстов, соответствующих уровню развития и обученности младшего школьника;

- б) полного и точного понимания содержания учебных, а также несложных аутентичных текстов, построенных на знакомом учащимся материале или содержащих незнакомые слова, о значении которых можно догадаться;

- в) поиска необходимой информации.

4. В области письма:

- письмо под диктовку или по памяти предложений и текстов с определенным объемом слов, содержащих усвоенные орфограммы;
- усложненное списывание текстов с различными заданиями;
- составление и запись плана прочитанного;
- составление выписок из текста;
- ответы на вопросы по знакомому тексту, картинам знакомого содержания, из опыта с определенным объемом слов, содержащих изученные орфограммы;
- составление изложений определенного объема по готовому плану после коллективной проработки материала и предупреждения орфографических ошибок;
- составление сочинений с определенным объемом слов после коллективной проработки и предупреждения орфографических трудностей[2].

Таким образом, главными задачами развития коммуникативной компетенции, по мнению авторов УМК, являются формирование функциональной грамотности учащихся, формирование продуктивных навыков и умений в различных видах устной и письменной речи, основанных на лингвистических компетенциях учащихся, что необходимо для успешного овладения другими предметами.

Большой потенциал для развития коммуникативной компетенции школьников представляют парная и групповая формы работы. В учебниках и рабочих тетрадях имеются специальные задания для организации этой работы. Например, в учебнике для 2 класса почти на каждом уроке даны грамматические упражнения, а также задания на чтение текста, выразительное чтение стихотворений, предполагающие взаимопроверку результатов работы учащимися в парах. Специально обозначены задания для парной работы: урок 6, упр.3. *Составьте в парах разговор по телефону (два вопроса и два ответа)*; урок 7, упр. 4. *Прочитайте разговор в парах*; урок 17, упр.3. *Составь диалог с другом, используя данные вопросы*; урок 124, упр. 3. *Составьте в парах диалог о лете и т.д.*

Также имеются задания для групповой работы. Это задания в основном творческого характера. Например: уроки 43-44, задание *Какие правила безопасности на реке надо знать?*; урок 52, задание *Составьте рассказ о том, как вы проводите классные праздники*; урок 54, задание *Составьте и запишите предложения с данными словами*; урок 65, задание *Придумайте основную часть текста*; урок 115, задание *Расскажите, как празднуют День победы в вашем селе* и др.

Работа в парах и группах позволяет формировать толерантное отношение учащихся друг другу, атмосферу доверия и поддержки, при этом младшие школьники учатся свободно говорить, спорить, отстаивать свою точку зрения, ищут пути решения проблемы, а не ждут готовых ответов.

Итак, при формировании коммуникативной компетенции младших школьников в чувашской школе формы, методы и приемы работы учителя прежде всего направлены на то, чтобы содержание учебного материала было источником для самостоятельного поиска решения проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е.С. Савинов. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 2010. – 204 с.
2. Программа по русскому языку для 1–4 классов общеобразовательных школ Чувашской Республики с родным (нерусским) языком обучения / сост. Бычков В.И., Беляева З.М., Рыбакова А.В. – Чебоксары : ЧРИО, 2008. – 112 с.
3. Русский язык : учебник для 2 класса чувашской школы / В.И. Бычков, З.М. Беляева, А.В. Рыбакова. – Чебоксары : Чуваш.кн. изд-во, 2008. – 207 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2011. – 32 с.

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В.П. Трифонова
МБОУ «СОШ № 7 имени Олега Беспалова»
г. Чебоксары

Феномен билингвизма (двуязычия) является предметом пристального внимания многих исследователей. Последнее объясняется не только многоаспектностью проблемы билингвизма, но и его судьбой, зависящей во многом от языковой политики, которая, к сожалению, не всегда учитывает характер взаимодействия культур и языков народов, проживающих на одной территории. В научной литературе рассматриваются общие вопросы билингвизма с позиций лингвистики, психологии, социологии, психолингвистики, вскрываются причины возникновения билингвизма, его этнокультурные корни. В коллективных монографических трудах советской эпохи систематизируются аспекты данной проблемы: на разнообразном фактическом материале рассматриваются важнейшие типы двуязычия, его формы и типы. Актуальность билингвизма определяется тем, что в начале XXI века воспитание двуязычия обозначилось как одно из ведущих направлений образовательной политики европейских стран.

Как отмечает А. В. Константинова, по данным ряда исследователей в современном мире детский билингвизм охватывает почти половину детей на планете, и эта тенденция будет расти и дальше (L.Bloomfield 1969; Y.Weinreich 1999; М.Т.Баранникова 1969; А.С.Маркосян 2004 и др.). В реальных условиях общения для детей-билингвов характерно стихийное речевое развитие при усвоении двух языков. Вместе с тем, есть и другие случаи, когда дети из семей с единой коммуникативной средой начинают посещать детский сад или поступают в школу с неродным языком обучения. Степень развития речи неизбежно сказывается на самоощущении ребенка-билингва, когда умение высказывать свои мысли и понимать речь окружающих на двух языках влияет на его место и роль в обществе (круг друзей, возможность стать лидером в группе сверстников, оценки в школе и т.д.) [6].

З. У. Блягоза характеризует билингвизм (двуязычие) как способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках [3]. Наиболее характерным типом билингвизма в России является национально-русский язык, который усваивается как путем обучения, так и непосредственным общением с русскоязычным населением.

Е. Волкова, Е. Протасова считает, что по-настоящему нормально двуязычие развивается в случае, если хотя бы на одном языке человек может адекватно выразить любую свою мысль. Если же речь полноценно не сформирована ни на одном языке, то разрушается сама структура мысли, и попытки самовыражения терпят крах. Это ведет не только к психологическим стрессам, но и к глубоким потерям в качестве общения [5].

Билингвизм, будучи многоаспектной проблемой, является предметом изучения различных наук. Он изучается в лингвистике, психолингвистике, социальной психологии, является исследовательским предметом социологии. Вопросам билингвизма посвящено немало научных трудов (Л. А. Булаховский, Ю. А. Жлуктенко, Е. М. Верещагин, А. Д. Швейцер, Л. Т. Масенко и др.). Билингвизм нередко становится причиной возникновения специфического рода речевых ошибок на русском языке, обусловленных как особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением

речевого и психического развития. Фактор билингвизма для детей с речевой патологией является отягощающим, что не может не сказаться на развитии речевой, познавательной, а, следовательно, и учебной деятельности. Изучением билингвизма занимаются А.Е. Бабаева, Л.И. Белякова, С.С. Бакшиханова, О.Б. Иншакова, Е.О. Голикова, С. Б. Файед, Н.А. Шовгун и другие.

Н.А. Румега констатирует, что уровень владения русским языком у детей с билингвизмом различен: от незначительных нарушений в звуковом оформлении речи до грубых нарушений в лексико-грамматическом строе речи. На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное, недифференцированное употребление многих лексических значений слов, незнание некоторых слов, неточное знание их значений, а также нарушения письменной речи [7]. У детей эти особенности проявляются в ошибках согласования прилагательных, числительных и притяжательных местоимений с существительными ("новый ручка", "один строчка", "мой мама"); в нарушении согласования существительного с глаголом единственного числа прошедшего времени ("девочка упал", "пальто висел"); в нарушении управления и связанным с ним неверным употреблением предлогов ("мяч взяли под стол" - вместо "из-под стола").

Таким образом, так называемые двуязычные младшие школьники представляют особую группу детей, относящихся к категории детей с недоразвитием или нарушением речи различной этиологии и степени выраженности.

О билингвальном образовании ведутся дискуссии между политиками, теоретиками, учеными, философами. В них включаются также родители и учителя. Специалисты в области образования во всем мире все больше задаются вопросом: как обучать школьников на языке, который не является для них родным?

Не вызывает сомнений, что приоритетным в системе полилингвального образования должен быть родной язык.

Л.С. Выготский писал, что освоение иностранных языков представляет собой своеобразный процесс, основанный на продолжительном осознании семантики родного языка. Кроме того он указывает, что овладение родным языком требует, в свою очередь, определенного объема знаний о мире. Иностранные языки ребенок должен осваивать или параллельно с родным, или с временным сдвигом - в более позднем онтогенезе [4].

По мнению А.В Константиновой, изучая второй язык, как дети, так и взрослые, проходят известные стадии освоения второго языка. Стадии универсальны и неизменны, независимо от того, осваивается язык в естественной или формальной среде. Поначалу - малый запас слов и простой синтаксис, затем - усложнение предложений. Освоение единиц речи происходит постепенно. Последовательность, в которой осваиваются определённые грамматические или лексические единицы индивидуальна. Существуют различия также в темпе освоения второго языка и повышения уровня владения языком. Стадии освоения языка универсальны; последовательность освоения языковых единиц может быть индивидуальной, а скорость их освоения различна в каждой конкретной ситуации [6].

Существует и еще один важный аспект билингвизма. Как пишет А.В Константинова, освоение второго языка в значительной мере зависит от уровня развития первого языка. Если первый язык развит настолько, что ребёнок способен пользоваться им в отрыве от контекста, освоение второго языка происходит сравнительно легко. Если первый язык освоен плохо либо имеется риск утраты первого языка, освоение второго языка может заметно замедлиться [6].

Общие педагогические аспекты школьного образования и преподавание в раннем возрасте школьных дисциплин не на родном языке анализирует В.В.Аршавский в работе «Различия, которые нас объединяют». Автор стоит на позиции, которую разделяют

далеко не все исследователи проблемы билингвизма. По мнению В.В.Аршавского, второй язык следует изучать после того, как в достаточной мере освоен родной. Для обоснования этой точки зрения В.В.Аршавским привлекается нейропсихологический план рассмотрения проблемы, в связи с чем обсуждаются вопросы педагогики и межкультурных взаимоотношений, возникающие в связи с особенностями типов полушарного реагирования на язык. В частности, качественное своеобразие психики и поведения человека, характер его социальных контактов, склонность к той или иной форме деятельности, по В.В.Аршавскому, во многом обусловлены наличием двух принципиально различных типов восприятия и переработки информации, связанных с возникающей в антропогенезе асимметрией полушарий большого мозга. Принято считать, что логико-вербальный тип обусловлен деятельностью левого, а пространственно-образный - правого полушария. Преобладающий тип полушарного реагирования в значительной степени определяет уровень психофизиологической адаптации индивида к конкретным условиям среды обитания, создавая необходимые предпосылки для включения механизмов поисковой активности [1].

При всей ценности идей, постулирующих приоритетное значение родного языка для развития ребенка, его воспитания и образования, следует отметить, что в литературе имеются и другая точка зрения.

Р.Алиев, Н.Каже утверждают, что параллельное изучение двух и более языков оказывает сугубо положительное - стимулирующее и развивающее - влияние на психику ребенка. Они подчеркивают, что школьное билингвальное образование является элементом подготовки любого ребенка к жизни в мультикультурном обществе, причем собственная или родная культурная среда ребенка не только не подавляется, а подчеркивается и развивается в свете сравнений и обогащений со средой второго языка. Тем самым растет роль именно билингвального учителя, в силу своей двойной функции служащего проводником учащихся в многоязычный мир [2].

Таким образом, анализ литературы по изучаемой проблеме показывает, что билингвальное образование трактуется неоднозначно. В его оценке имеются противоречия и необходимость целого ряда уточнений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аршавский, В. Различия, которые нас объединяют / В. Аршавский. – Рига, 2001. – 234 с.
2. Алиев, Р. Билингвальное образование: Теория и практика / Р. Алиев, Н. Каже. М. : Retorica A, 2005. – 384 с.
3. Билингвизм в теории и практике / под ред. З. У. Блягоза. – Майкоп : изд-во АГУ, 2004.- 295 с.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999.
5. Волкова Е., Дети с родным нерусским языком в дошкольном учреждении / Е. Волкова, Е. Протасова // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 12. – С. 34-36.
6. Константинова, А.В. Показания и противопоказания к билингвальному обучению детей грамоте / А. В. Константинова // Коррекционная педагогика - 2010. - № 3.
7. Румега, Н.А. Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с билингвизмом / Н. А. Румега // Логопедия в школе / под ред. В.С. Кукушина. – М. : МарТ, 2004. – 97 с.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ РАБОТА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ТРИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЫ

Л.Э. Меметова
РВУЗ «КИПУ», г. Симферополь
Научный руководитель
д.пед.н., доц. Р.Р. Девлетов

Постановка проблемы. В последние годы внимание лингвистов к проблематике многоязычия в разных его проявлениях наблюдается как в отечественной, так и зарубежной литературе. Особая роль при этом отводится фразеологии, поскольку, по мнению некоторых исследователей, именно фразеологизмы «...ассоциируются с культурно-национальными эталонами, стереотипами, мифологемами и т. п. и в употреблении в речи воспроизводят характерный для той или иной лингвокультурной общности менталитет».

Базовые понятия и категории крымскотатарской фразеологии даны в трудах Эмировой А.М., Усеинова С.М., согласно которой термин фразеология (от греч. *phrasis* – выражение) используется в двух значениях: 1) совокупность фразеологических единиц (ФЕ), 2) раздел языкознания, изучающий фразеологический состав языка. Предметом изучения фразеологии как науки является исследование природы фразеологических единиц (по сравнению со словом и свободным словосочетанием), их дифференциальных признаков, способов образования и особенностей употребления в речи [2-3].

Лингвистические и методические аспекты фразеологической работы проблемы научно обоснованы в трудах украинских лингводидактов Олейник И.С., Сидоренко М.М., Девлетова Р. Р., Пашковской Н. А., Вашуленко М. С., Хорошковской О. Н., Анафиевой Э. Р., Эмировой А.М., Усеинова С.М. и др.

В последнее время проблемой мультилингвального изучения так же активно занимаются ученые Научно-методического центра управления образованием и АПН Украины и ТНУ им. В. И. Вернадского под руководством Богданович Г. Ю. Однако в начальной школе на современном этапе сопоставительному изучению русских, украинских и крымскотатарских фразеологизмов уделяется мало внимания.

Целью данной статьи является описание комплекса упражнений для проведения фразеологической работы в начальной школе в условиях трилингвальной среды.

К **задачам** нашего исследования мы отнесли: изучение и анализ современных лингвистических и методических источников, изучение опыта проведения фразеологической работы в условиях трилингвальной среды.

Как показывает опыт учителей-практиков, для объяснения значения фразеологизмов необходимо использовать приемы, стимулирующие самостоятельный поиск учащихся. Значение фразеологизма выясняется по картинке-иллюстрации; устанавливается в ходе анализа ряда фразеологизмов и представленных к ним в произвольном порядке готовых толкований; находится по его значению или значение выясняется по фразеологическому словарю.

С целью активизации словаря младших школьников предлагаются следующие упражнения: составление предложений и текстов с указанным фразеологизмом; подбор фразеологизмов определенной тематики или соответствующих основной мысли текста.

На наш взгляд, для формирования образной речи школьников методически целесообразным является использование упражнений, способствующих усвоению школьниками категориального признака фразеологизма – устойчивости.

Следует отметить, что в русском, украинском и крымскотатарском языках имеются полные фразеологические эквиваленты, тождественные по семантике, грамматической организации и стилистической характеристике [3].

Приведем такого рода примеры упражнений с применением полных эквивалентов в трех языках [4]:

Задание. Сравните значения фразеологизмов.

Без ножа резать – Без ножа різати – Пычакъсыз соймакъ (Досл. Без ножа резать);

Журавль в небе – Журавель в небі – Коктеки турна (Досл. В небе журавль);

Плясать под дудку – Танцювати під дудку – Онынъ дюдюгине оппалакъ ойнамакъ (Досл. Под его дудку плясать);

Совать свой нос – Встромляти свого носа – Эр шейге бурнуны тыкъмакъ (Досл. Во все нос совать); На лбу написано – На лобі написано – Башына язылгъан (Досл. На голове запись)и др.

Задание. Допишите фразеологизмы, выбрав из скобок нужное слово или форму слова. Переведите эти фразеологизмы на украинский и крымскотатарские языки.

Держать..... остро (уши, ухо)

(держатъ ухо остро, быть настороже, глядеть (смотреть) в оба, быть на чеку; козю ачыкъ (или ачыкъкозь) олмакъ; бути насторожі, бути напоготові);

С.....нос (голубиный, гулькин)

(пек уфакъ (диал. кичкене, кучюк) бир шей; з комарів носок, з комареву ніжку)

Делать из.....слона (комара, мухи)

(аз бир шейни пек арттырмакъ (или къабартмакъ); робити з мухи слона)

Не в своей.....(чашке, тарелке)

(чувствовать себя неудобно, неловко, стесненно; озюни онъайтсыз дуймакъ; ні в сих ні в тих (почувати себе), як (наче) в сливах (сидіти)

Задание. Подберите к фразеологизмам слова- синонимы. Сделайте пословный перевод фразеологизмов.

Стреляный воробей

опытный

Когда рак свистнет

близко

Рукой подать

никогда

На каждом шагу

повсюду

(Справочный материал: 1)чокъ шей корип кечирген(адам) (башыны чокъ шей кельген адам), чокъ шей корьген(или корип кечирген), чокъ шейден хабери олгъан-обстріляний(стріляний) горобецъ, стріляний(обстріляний) птах, бита голова; 2)эшек ольсе(бир ери куйсе, ондан да манъа бир пай тийсе, ольме, эшегим, арна ерсинъ-як(коли) рак свисне; 3)(бу ерден) бир адым ер, як рукою подати, рукою подати; 4)эр адымда, адымда бир- на кожному кроці)

Выводы. Таким образом, фразеология русского, украинского и крымскотатарского языков характеризуется специфическими для каждого языка процессами. Сопоставительное рассмотрение фразеологических единиц в трех языках дает возможность раскрыть культурно-национальное содержание фразеологизмов. Такой подход имеет важное методическое и дидактическое значение, так как расширяет представления младших школьников об эмоционально-экспрессивных возможностях фразеологизмов, стилистической окраске, синонимических и антонимических связях данных языковых единиц; позволяет использовать тематическую группу фразеологизмов при работе над текстами определенной темы и содержания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Эмирова А.М. Основные понятия крымскотатарской фразеологии / А.М. Эмирова//Учёные записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия «Филологические науки» – 2010. –Вып. 21.– С. 26 – 33.
2. Эмирова А.М. Русско-крымскотатарский учебный фразеологический словарь / А.М. Эмирова . – Симферополь: Доля, 2007. – 176 с.
3. Бойко О.С. Про перевод фразеологических единиц (на примере русского, украинского и крымскотатарского языков) // Учение запискиТаврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия«Филология. Социальные коммуникации». – 2011. – Т.24 (63). – №2. Часть 1. – С.8-11.
4. Русско- крымскотатарско- украинский фразеологический словарь С.М.Усеинов, Д.С.Усеинов, Издательство «Доля», 2013,

5. Державний стандарт початкової освіти [Постанова КМУ № 462 від 20.04 2011 року. Згідно до статті 31 Закону України «Про загальну середню освіту»]. [Електронний ресурс].- Режим доступа: www.mon.gov.ua

Раздел IV.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

ROADCARD BILINGUAL: СОВРЕМЕННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ЦЕЛЕВОГО ПСИХОЛОГО- И МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ БИЛИНГВОВ

Е.Л. Кудрявцева
FMZ Universität Greifswald
Грайфсвальд, ФРГ

Наш проект по созданию «Дорожной карты билингва» ведет начало от написания и апробации тестов для дошкольников и учащихся начальной и средней школы, направленных на установление уровня сбалансированности естественного двуязычия с учетом лингвистических (в т.ч. типичная и атипичная интерференция между родным и неродным/другим родным языками ребенка) и экстралингвистических факторов (в т.ч. воздействие этнокультурной специфики страны пребывания, коммуникации в семье и образовательных учреждениях на возникновение code mixing в речи и невербальной коммуникации).

При работе над созданием электронной «Дорожной карты» в течение 2010-2013 годов нами были рассмотрены существовавшие уже прототипы (Ирландия, ФРГ, Финляндия-РФ, Финляндия, США; всего 14 анкет и тестов). Ближе всего к идеальному, с нашей т.з. контенту (для создания междисциплинарного индивидуального анамнеза естественного двуязычия для разработки индивидуального же образовательного маршрута воспитанника и психолого-педагогической поддержки его семьи; не будем забывать, что билингвы, в большинстве своем, дети из семей с миграцией в истории семьи) располагаются:

- «Anamnesebogen für zweisprachige Kinder» (Jedik L., Wagner L.; Edition von Freisleben, 2006); доступные в языковых комбинациях/ прямой перевод – немецко-русский, немецко-английский, немецко-турецкий, немецко-польский, немецко-арабский и др.);

- «Sprachdiagnostik beim mehrsprachigen Vorschulkindern – ein Praxisleitfaden» (Asbrock D., Ferguson C., Hoheiser-Thiel N.; ProLog, 2011; имеет теоретическую часть на немецком языке и практико-ориентированные тесты на немецком, турецком и русском языках – как наиболее распространенных языках диаспор, проживающих в ФРГ);

- «Sprachstandstest Russisch für mehrsprachige Kinder. Russian language proficiency test for multilingual children. Русский язык - тест для мультилингвальных детей» (N. Gagarina, A. Klassert, N. Topaj, ZAS papers in linguistics Nr. 54; Berlin, 2010) - данный тест на определение уровня владения русским языком у многоязычных детей 3-7 лет создан для использования в научных, диагностических и педагогических целях и носит чисто лингвистический характер; прилагающаяся к нему анкета (в двух вариантах: русско-немецкий, русско-английский) служит для определения качества и количества языкового инпута и языковой истории ребенка в целом; анкета апробирована в рамках проектов, которые проводились на базе ZAS; см. также: проект ZAS: «Язык как движущий

фактор в процессе социальной интеграции русскоязычного меньшинства в Германии и Израиле» (ZAS Berlin/ Bar-IlanUniversity, Israel, совместное исследование, проведенное в 2007-2010 годах для детей с русским и немецким/ивритом как родными языками; Электронный ресурс. Код доступа: <http://www.migration.uni-jena.de/project5/index.php>).

В чем, однако, мы видим недостатки и данных анкет (при их явной практико-ориентированной направленности):

- вариант на ином, чем немецкий, языке является простым переводом немецкоязычного оригинала (нет адаптации вопросов к ситуации развития и существования билингвизма);

- в анкетах нередко происходит смешение групп вопросов, направленных на выявление лингвистических и экстралингвистических факторов в прошлом и настоящем ребенка и его окружения;

- часто нет деления вопросов по типам социумов, оказывающих непосредственное и опосредованное воздействие на ребенка (вопросы адресуются исключительно родителям, притом, что в воспитании принимают участие педагоги образовательных центров и их мнение может расходиться с т.з. родственников билингва); в анкете не происходит диалога социумов (родителей и воспитателей центров регулярного и дополнительного образования) для создания из отдельных паззлов единой картины становления личности воспитанника;

- анкеты на бумажном носителе не предназначены для обновления, дополнения и не способны передать динамику развития ребенка в меняющемся окружении (например, с учетом кризисов естественного билингвизма при переходе в школу и т.д.);

- анкеты создавались специалистами в области логопедии или педагогами (лингвистами, филологами), тогда как необходимо участие психологов (нейропсихологов), логопедов, дефектологов, культуроведов; причем, в оптимальной ситуации, носителей двух языков как родных или как родного и неродного/иностранного (уровень владения C1-C2, приближенный к владению родным языком), имеющих опыт работы с билингвами в среде их нынешнего проживания и являющихся выходцами из страны исхода семьи билингвов;

- отсутствуют комментарии к отдельным вопросам, позволяющие родителям и педагогам понять причину их постановки и оценить потенциальные проблемы при продолжении движения в развитии и образовании ребенка-билингва в данном направлении и др.

И, наконец, анкеты, заполняемые педагогами и/или родителями, не позволяют оценить наличие и уровень сбалансированности естественного многоязычия и межкультурной компетенции самого ребенка (отсутствуют вопросы и задания тестового типа для воспитанников).

Предлагаемая нами электронная «Дорожная карта билингва» состоит из:

- **опросника для родителей** и - **опросника для педагогов**, совмещаемых автоматически в единую «Дорожную карту билингва» на компьютере образовательного учреждения, снабженном соответствующей программной оболочкой (причем, обе карты позволяют внесение обновлений и дополнений с отслеживанием дат и источников информации; автономную отправку родителям целой карты и ее фрагментов для заполнения; выбор языка заполнения как педагогами, так и родителями – на данный момент для русского, немецкого, казахского и английского языков и др. функции – загрузка фотографии ребенка, сохранение итоговой карты в нескольких форматах, распечатка карты).

- **теста для воспитанника/учащегося** на наличие и уровень сбалансированности естественного двуязычия (на данный момент – для русско-немецкого, русско-казахского, русско-итальянского двуязычия; для дошкольного возраста и начальной школы; анкета для подростков и молодых людей – в процессе апробации и доработки,

также готовятся варианты для русско-английского двуязычия для дошкольников и начальной школы) (Кудрявцева, Корин, 2012; Кудрявцева, 2013; Кудрявцева, Хенчель, 2013).

- **листа анализа сложностей билингов с определенными этнолингвистическими комбинациями** (русско-немецкий, русско-казахский, и пр.).

Работа с предлагаемой нами «Дорожной картой би- и полилингва» направлена на улучшение целевого психолого-педагогического сопровождения детей- и подростково-билингов (как правило, мигрантов) в ДОУ и школе с учетом истории миграции, ситуации в семье и личного развития ребенка.

Дальнейшие цели и задачи «Дорожной карты»:

- привлечение семьи к активному участию в образовательном процессе путем информирования родителей о роли семьи в становлении и развитии дву- и многоязычия (при заполнении – самоанализ; при анализе с педагогом, осуществляющим психолого-педагогическое сопровождение ребенка – анализ материала);

- привлечение внимания педагогов, социальных работников, оказывающих услуги психолого-педагогического сопровождения детей и семей, а также родителей к особенностям развития ребенка и важности взаимодействия семьи, социума и образовательного учреждения для их поддержки или коррекции (в т.ч. при помощи полей информации (i), дающих сведения о наиболее важных аспектах развития многоязычной личности – в интер- или бинациональную и о сложностях взаимодействия/освоения определенных языковых комбинаций – на основе соположения русского и немецкого языков (Kudrjavceva, 2006));

- отслеживание динамики становления и развития би-/полилингвизма в связи с динамикой общего возрастного развития ребенка и в связи с особенностями этнолингвокультурного окружения;

- отслеживание причин и механизмов дебилингвализации ребенка или, наоборот, становления сбалансированного би-/полилингвизма;

- наблюдение за взаимовлиянием языков и культур в окружении ребенка (в семье, образовательном учреждении) и на их воздействие на этнолингвокультурное самоопределение ребенка.

Целевые группы для использования «Дорожной карты би- и полилингва» в практической профессиональной деятельности:

- сотрудники образовательных учреждений всех типов с поликультурным составом учащихся/ воспитанников (в т.ч. билингвальные детские сады, направленные на развитие искусственного двуязычия);

- логопедические и психологические специализированные медицинские учреждения;

- специалисты, обеспечивающие психолого-педагогическое сопровождение семей мигрантов;

- родители детей-би-/полилингвов;

- исследователи, занимающиеся изучением аспектов становления и развития двуязычия.

«Дорожная карта» заполняется родителями и педагогами при поступлении ребенка в ДОУ/ школу, а затем постоянно пополняется. При переводе ребенка в новое образовательное учреждение (на новую ступень) передается заместителю директора по воспитательной работе для отслеживания образовательного ценза ребенка, корректировки индивидуального подхода с учетом его личных и национальных особенностей с целью предупреждения возможных проблем.

Приложениями к «Дорожной карте билингва» в дальнейшем станут:

- «Календарь-портфолио дошкольника-билингва» (работа над ним практически завершена, материалы для русско-немецкого билингвизма находятся в стадии апробации), необходимый для определения лагун в коммуникативной компетенции и проверки уровня общего развития билингва (применим также для искусственного билингвизма с данной языковой комбинацией);

- «Тест на наличие и уровень сбалансированного билингвизма для детей 5-7 лет» (тест прошел апробацию для русско-немецкого, русско-итальянского, русско-казахского билингвизма).

ЛИТЕРАТУРА

1. Kudrjavceva E. Russisch und Russland: Grammatikheft für Anfänger und Fortgeschrittene/ Red. Dr. Golubcova L. – Aachen: Shaker-Verlag, 2006.
2. Волкова Т.В., Кудрявцева Е.Л. Особенности психологии билингвов.// Методическая копилка: Материалы IX Недели психологии образования. – Электронный ресурс. Код доступа: <http://www.tochkapsy.ru/files/Volkova.pdf>
3. Кудрявцева Е.Л., Волкова Т.В., Якимович Е.А. Обучение русскому языку в билингвальной среде. Методические рекомендации. - М.: ЦСОТ, 2013.
4. Кудрявцева Е., Корин И. Создание единой системы тестов на уровень межкультурной компетенции.// Образование и межнациональные отношения. Educationandinterethnicrelations. IEIR2012. Ч.1/ под ред. Э.Р. Хакимова. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 2012. – С. 66-78.
5. Кудрявцева Е., Попова М. Социально-педагогические и психологические аспекты билингвизма. // III международные научно-методические чтения «Русский язык как неродной: новое в теории и методике» 18 мая 2012 г. – М.: Московский гуманитарный педагогический институт, 2012. – С. 63-75. - ISBN 978-5-9954-0174-2 (<http://rucforsk.ruc.dk/site/da/publications/----%281db91414-079b-4a7d-a813-28d4203a230c%29.html>)
6. Кудрявцева Е., Попова М. и др. Естественный билингвизм и социум: этнокультурные особенности естественных билингвов и их взаимодействие с окружающим монолингвальным миром.// Социально-психологическая адаптация мигрантов в мире : Международная научно-практическая конференция 24-25 февраля 2012./ Ред. В. Константинов. – Пенза: Пензенский государственный педагогический университет, 2012. – С. 36-50. - ISBN 978-5-94321-247-5 (<http://rucforsk.ruc.dk/site/da/publications/-----%2845d2f367-3295-412b-8c4f-6f161080b629%29.html>)
7. Кудрявцева Е. Л., Хенчель Т. Тест на наличие и уровень сбалансированного естественного билингвизма — постановка проблемы.// Сборник материалов Второй ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста» (6–7 декабря 2012 года, Москва). – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2013. – 240 с.: цв. вкл. – ISSN 2308-6408. – С. 174-175 (эл. версия: http://ecceconference.com/images/stories/conf2012_rus.pdf)

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕСПУБЛИК СЕВЕРНОГО КАВКАЗА

И.В. Темаева

СГУ им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов,

Л.И. Рыженкова, Н.Б. Сорокина

МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 214», г. Саратов

Постоянное развитие и совершенствование логопедической службы в современном обществе является показателем ее востребованности как важного инструмента помощи при недостатках речи и как следствие успешной социализации личности. Логопедическая помощь не должна иметь границ, обусловленных национальностью, расой или социальным положением в обществе, так как конечная цель этой деятельности заключается в ликвидации барьеров в процессе социализации. Обеспечение становления полноценного гражданина России как члена гражданского общества и опоры будущего

страны достигается овладением в совершенстве одним из самых выдающихся достояний Российского народа – Великим и Могучим Русским языком.

Однако широта распространения логопедической службы в различных регионах нашей страны не одинакова. Данная особенность связана с тем, что различные регионы Российской Федерации имеют различный экономический, социальный и образовательный потенциалы, что вызвано разницей в географическом положении, особенностями истории и культуры края. Россия представляет собой многонациональное государство, где широко распространены различные этнические общности, разговаривающие на различных языках. Язык – один из существенных признаков нации, тесно связан с национальной психологией, с самосознанием и самобытностью народа. За каждым языком – культура этноса, оригинальное видение мира. При этом учителей-логопедов, осуществляющих помощь в овладении, как родным языком, так и русским, который является государственным языком категорически мало. Такая тенденция обусловлена тем, что в некоторых регионах нашей страны в ВУЗах отсутствует направление подготовки «Логопедия», готовящая специалистов, способных помочь в овладении, как родным языком, так и русским. В связи с чем, уровень распространения логопедической службы в различных регионах Российской Федерации различен. Рассмотрим, как осуществляется логопедическая помощь на примере республик Северного Кавказа, являющегося одним из многонациональных центров нашего общества.

На сегодняшний день Северный Кавказ представляет собой не только одно из живописных природных мест России, но и обширное лингвистическое поле для исследования, так как включает в себя семь национальных республик - Адыгея, Карачаево-Черкесия, Дагестан, Кабардино-Балкария, Северная Осетия, Чечня, Ингушетия и 2 края – Ставропольский и Краснодарский. Все вышеперечисленные республики не однотипны по этнической структуре населения, политической, экономической и языковой ситуаций в данном регионе, а также идеологии регионального образования. В последние десятилетия, Северный Кавказ сохранился в качестве неотъемлемой части Российской Федерации и одна из главных причин сохранения Кавказа в составе России – существование единого культурного пространства, чему способствует низменная и фундаментальная культуuroобразующая функция русского языка.

В последнее время все языки народов Северного Кавказа в законодательном порядке получили статус государственных, а также всеобщее право получать образование на родном языке. В результате произошедших изменений в системе образования, произошло снижение уровня владения русским языком. Наблюдения экспертов данной области говорят о том, что в республиках русский язык претерпевает ряд изменений, связанных с местными языковыми и культурными традициями. Такая тенденция наблюдается как в количественном, так и в качественном аспектах, остро ставя проблему двуязычия, а иногда и трёхязычия. Данная ситуация способствует обострению проблемы сохранения целостности Российской Федерации как государства, поскольку русский язык является социальным клеем, связующим звеном для всех этносов, проживающих на территории России.

Например, только на территории республики Дагестан проживает более 120 национальностей, каждая из которых имеет свои обычаи, традиции, язык. Такой вариативный национальный колорит сказывается не только на различии образа жизни и ценностей, но и на складывающихся взаимоотношениях между представителями разных национальностей внутри республики, где важнейшая роль принадлежит русскому языку как инструменту взаимопонимания, единения и сплочения. Именно русский язык стирает языковой барьер между представителями различных этнических общностей, способствуя формированию целостности российской нации. Однако, несмотря на важную роль русского языка нельзя не отметить, что большинство жителей Северного Кавказа

считают основным свой родной язык, при этом русский выделяется в качестве второго языка.

На сегодняшний день овладение, как русским, так и родным языком происходит на различных образовательных ступенях (детский сад, школа). При этом для овладения русским языком на местах создаются различные условия: уроки русского языка и литературы, преподавание на русском языке, тематические государственные праздники. Большинство детей, начинают овладевать русским языком в детском саду, затем в школе. Но зачастую многие педагоги дошкольных образовательных учреждений не придают русскому языку большого значения, выбирая доминантным средством общения родной язык, в результате чего, некоторые дети начинают осваивать русский язык только в стенах школы. Поэтому проблема освоения русского языка остается острой, так как основным фактором, вызывающим нарушение речи при двуязычии является психологический конфликт между тенденцией ребенка к родному языку и необходимостью говорить на другом языке. Билингвизм нередко становится причиной возникновения специфического рода речевых ошибок в русском языке, обусловленных особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением речевого и психического развития. Результатом данной проблемы является нарушение устной и письменной речи и как следствие школьная неуспеваемость. При этом в последнее время все больше появляется детей нуждающихся в помощи учителей-логопедов, как в овладении родным языком, так и русским, так как речь полноценно не сформированная ни на одном языке разрушает структуру мысли, приводя к психологическим стрессам и коммуникативным барьерам.

Существует ли развитая система логопедической помощи, способствующая преодолению особенностей овладения, как родным, так и вторым языком (русским) в республиках Северного Кавказа? Ответ на данный вопрос неоднозначный. Так, в Чеченской республике, в частности г. Грозный существуют единичные коррекционные логопедические группы при дошкольных образовательных учреждениях, при этом в постоянно развивающейся сельской местности этой же республики нет ни групп для детей с нарушениями речи, ни специалистов учителей-логопедов. Подобная ситуация встречается и в селах республики Дагестан. Однако в Дагестанском государственном педагогическом университете при институте педагогики и психологии функционирует кафедра коррекционной педагогики и специальной психологии. Но, несмотря на развитие в республике логопедической службы, проблемы речевого развития детей продолжают стоять остро. Многонациональность в данной республике осложняет данную проблему. В Северо-Осетинском государственном университете функционирует педагогический факультет, при котором на кафедре педагогики и психологии готовят студентов по специализации «Логопедия», однако поисковая система с трудом позволяет подобрать специалиста данного профиля.

Таким образом, отметим, несмотря на не распространенность логопедической помощи в данных республиках, возможность получения базового дефектологического образования не исключается. При этом есть ли возможность быть учителем-логопедом не только русского языка, но и родного неясно. Поэтому возникает ситуация, при которой специалистов, способных оказать логопедическую помощь не только на родном языке, но и на русском нет.

Существуют ли предложения по подбору специалистов, оказывающих логопедическую помощь в данных республиках? Наблюдения и исследования в сети Интернет показали, что выбор специалистов в республиках Северного Кавказа крайне затруднен, так как они либо вообще отсутствуют, либо представлены, ограничены выбором (1 специалист на город). При этом предлагаемые услуги исходят не только от логопедов-практиков, имеющих соответствующее образование, но и от педагогов, не имеющих ба-

зового коррекционного образования. Все это осложняется тем, что республики Северного Кавказа также подвержены тенденции увеличения числа детей с патологиями развития и как следствие необходимости оказания нуждающимся специализированной помощи различного характера (логопедической, психологической, дефектологической). Возникает ситуация, при которой спрос не удовлетворяет предложение. В результате чего семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья вынуждена обращаться за помощью (в том числе и за логопедической) в центральные регионы РФ (Москва, Ростов-на-Дону и др.). Поэтому рождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в данных республиках представляет собой вдвойне серьезную проблему, как для родителей ребенка, так и для самого малыша, в связи с тем, что отсутствуют педагоги-специалисты, готовые вовремя оказать необходимую помощь.

Таким образом, на сегодняшний день на территории некоторых республик Северного Кавказа существуют немногочисленные ВУЗы, в рамках которых готовят специалистов, способных оказывать коррекционную помощь (в том числе и логопедическую), при этом развитой структуры коррекционной и логопедической помощи, которая представляла бы собой сложившуюся институциональную структуру (особенно в сельской местности) не представлено. В связи с чем, необходимо сделать следующие выводы:

1. Логопедия представляет собой важнейший инструмент помощи в решении речевых проблем различной сложности, а значит успешной социализации и формировании полноценного члена общества, способного к самореализации в различных профессиональных направлениях.

2. Логопедическая служба неоднородно представлена в различных регионах Российской Федерации, в связи с особенностями социально-экономического, лингвистического характера, а также распространенности подготовки специалистов данной области.

3. В республиках Северного Кавказа русский язык является важнейшим ключом национального единения и сохранения целостности Российской Федерации.

4. Логопедическая помощь в республиках Северного Кавказа распространена крайне неоднородно, при этом необходимость и важность ее стоит остро (проблемы билингвизма). Вопросы слабости логопедической помощи в данном регионе находят свое отражение на качестве освоения русского и родного языков и как следствие школьной неуспеваемости и формирования в дальнейшем коммуникативных проблем.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*И.П. Лисенкова
ННУ им. В.А. Сухомлинского, г. Николаев*

Дети с задержкой психического развития – это особая категория детей с органическими и функциональными нарушениями нервно-психических процессов, которые определяют замедленность темпа развития психики ребенка, который проявляется в недостаточности общего запаса знаний неустойчивости внимания, поверхностности восприятия, ослабленной памяти, незрелости мышления, быстрой утомляемости познавательной деятельности [5]. Многочисленные исследования (Л.Виготский, У.Кузьмин, Д.Лебединска, М.Певзнер и др.) подтвердили, что интеллектуальная недостаточность негативно влияет на состояние эмоционально-волевой и коммуникативной сфер, способствует нарушению социального поведения. Особенное заострение этих проблем

происходит в дошкольном возрасте, который объясняется неустойчивостью нервной системы в период овладения новыми знаниями.

В частности, эмоционально-волевая и коммуникативная сферы детей с задержкой психического развития имеют свои особенности и во многом отличаются от детей, которые нормально развиваются. Это проявляется в нарушении поведения, познавательных процессов, развития внимания, неспособности контролировать и осознавать собственные переживания, понимать эмоциональные состояния других людей, регулировать отношения с ровесниками [1].

В современных условиях, актуальность этой проблемы растет, поскольку Базовый компонент дошкольного образования предусматривает приобретение речевой компетенции детьми дошкольного возраста, как многокомпонентного образования, факторами которого выступают лексическая, фонетическая, грамматическая компетенции, то есть это умение адекватно и уместно, практически пользоваться родным языком в конкретных ситуациях (выражать свои мнения, намерения, просьбы и тому подобное), использовать для этого как языковые так и неязыковые и интонационные средства выразительности вещания.

В детском возрасте задержан темп психического развития встречается значительно чаще, чем психическое недоразвитие. Как правило, задержку психического развития диагностируют до конца дошкольного возраста или при вступлении в школу. Задержка психического развития проявляется в малом объеме запаса знаний, в ограниченности представлений, в недостаточной интеллектуальной целенаправленности, задержке речевого развития, соответствующих нормативно-возрастных психофизических показателей развития ребенка.

В отличие от детей, которые нормально развиваются, дошкольники с задержкой психического развития фактически не нуждаются в взаимодействиях с ровесниками. Они отдают предпочтение игре в одиночестве. Но они не отличаются выраженным расположением к кому-нибудь, не выделяют друзей, их межличностные отношения неустойчивы. Взаимодействие данной категории дошкольников носит ситуативный, неустойчивый характер. Дети предоставляют преимущество общению со взрослыми или детьми старше себя, но и в этих случаях не проявляют значительную активность.

Следует отметить своеобразие проявлений регулирующей роли эмоций в деятельности дошкольников с задержкой психического развития. Трудности, которые встречаются дети при выполнении заданий часто вызывают у них резкие эмоциональные реакции, аффектные вспышки. Такие реакции возникают в ответ на действительные трудности, но и в результате ожидания трудностей, страха перед неудачами. Этот страх значительно снижает производительность детей в решении интеллектуальных заданий и приводит к формированию у них заниженной самооценки (М.Л. Белопольская).

Среди детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза выделяют группы с проявлениями психической неустойчивости и психической заторможенности. При психической заторможенности рядом с личностной незрелостью особенно проявляется несамостоятельность, нерешительность, медлительность, избыточная привязанность к родителям, что приводит к трудностям привыкания к детскому саду. Такие дети часто плачут, грустят за домом, избегают подвижных игр. Особенное внимание в коррекционно-педагогическом процессе ребенка дошкольного возраста с задержкой психического развития уделяют двум направлениям. С одной стороны это предпосылка эмоционального развития, а с другой – развитие основных функций вещания: функции общения (коммуникативной), познавательной функции и функции регуляции деятельности.

У детей в норме ранее всего проявляется функция общения со взрослыми. Она носить эмоциональный, предметный и деловой характер. Впоследствии возникает и раз-

вивается общение с ровесниками. Чем высший уровень общего психического развития ребенка, тем большую роль в общении играют эмоционально-коммуникативные процессы. Особенное значение это имеет для детей с задержкой психического развития в коллективных видах деятельности, в первую очередь в игре. Здесь с помощью коммуникативных процессов дети договариваются между собой о содержании игры, составляют ее план, распределяют роли, договариваются при этом о поведении каждого персонажа. С помощью коммуникации осуществляется и взаимоотношения детей в ходе самой игры.

У детей дошкольного возраста с задержкой психического развития общение развивается с опозданием. На начальном этапе учебы дети, как правило, не умеют общаться между собой и в некоторых случаях, не имеют потребности к нему, в них совсем неразвитые коллективные виды деятельности. Но определена потребность в общении со взрослыми и средства реализации этой потребности есть у каждого ребенка. Дети обращаются к взрослым с разными потребностями. Коммуникация ребенка и взрослого, ребенка и ровесников сопровождается активным использованием эмоционально-коммуникативных качеств.

Общение с окружающими и развитие предметной деятельности приводит к появлению предпосылок эмоционально-коммуникативных потребностей. Но эти предпосылки будут не реализованы, если взрослые не будут специально руководить этим процессом. Необходимо создавать такие условия, такие ситуации, в которых у детей возникнет потребность в эмоционально-коммуникативном взаимодействии. Нужно специально создавать условия где бы дети взаимодействовали между собой, обменивались информацией, обогащались эмоционально. Появление разных форм эмоционально-коммуникативной деятельности, в которой ребенок сотрудничает как со взрослыми и с ровесниками составляют предпосылки развития потребностей в общении. Впоследствии после этого развиваются потребности для эмоционально-коммуникативного развития. Таким образом, предпосылки для развития эмоционально-коммуникативной сферы складываются в процессе жизни ребенка дошкольного возраста с задержкой психического развития в специальном учебно-воспитательном заведении, как результат целенаправленной коррекционно-воспитательной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития: Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития в детей. – М.: Гном-Пресс, 2002. – 52 с.
2. Віннікова Е.А., Слепович Е.С. Про психологічні механізми становлення моральної поведінки в дітей із затримкою психічного розвитку // Дефектологія. – 1999. – №1. – С. 18-24.
3. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М., 1973. – 246 с.
4. Демьянов Ю.Г. Психопатология детства. – Л., 1988. – 280 с.
5. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Ципиной. – М., 1984. – 186 с.
6. Марковская И.Ф. Задержка психического развития: Клиническая и нейропсихологическая диагностика. – М., 1993. – 288 с.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДОШКОЛЬНИКАМ С РУССКО-ЧУВАШСКИМ БИЛИНГВИЗМОМ НА МАТЕРИАЛЕ МАЛЫХ ЖАНРОВ ФОЛЬКЛОР

*Т.Н. Семенова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары*

В нашей республике, как и в других этнических регионах, существует преимущественно естественный билингвизм. Во многих семьях, особенно проживающих в сельской местности, ребёнок общается на чувашском языке, а в детском саду и школе - на русском. В настоящее время принято выделять – первый (родной) язык и второй (неродной) язык. Согласно психолингвистической теории билингвизм – это способность употреблять для общения две языковые системы. Между этими языковыми системами возможны различные взаимодействия. Иными словами, при обучении второму языку происходит дублирующий процесс. Вместо одной интонационной окраски ребенок получает две, вместо одного слова-номинации, он получает снова два синонимичных друг другу слова, различающихся только с точки зрения звукопроизношения. Такой процесс оказывает тормозящее влияние как на развитие родного языка, так и на усвоение второй языковой системы. Кроме того, эти отрицательные взаимовлияния не могут не сказаться и на психическом развитии, особенно в познавательной его сфере.

Говоря о дошкольных общеобразовательных учреждениях компенсующего вида, можно утверждать, что у логопедов также возникают трудности в организации коррекционно-развивающего процесса, в дифференциальной диагностике речевых нарушений, в выборе методических приемов коррекции речи детей, воспитывающихся в условиях двуязычия. Уровень владения русским языком у детей с билингвизмом различен: от незначительных нарушений в звуковом оформлении речи до грубых нарушений в лексико-грамматическом строе речи. В частности, это может выражаться в чувствах затруднения, неловкости, стилистических ошибках, смешении слов различных языков в одном предложении; встречается ненормативное произнесение звуков, применение грамматических правил не к той языковой системе; в большинстве случаев появляется акцент, несвойственный ни одной из усваиваемых языковых систем. Детям-билингвам характерно парафразирование, вследствие чего речь становится сбивчивой, невнятной и сопровождается большим количеством пауз. Речь их недостаточна плавная, интонационно невыразительна, фразы могут быть лексически незавершенны. Таким образом, с одной стороны, у ребёнка сформированы основные компоненты языка и речи (произносительный, лексический, грамматический) и присоединение другого языка осложняет и замедляет развитие речи. С другой стороны, невозможно вырвать ребёнка из среды родного языка, запретить пользоваться языком либо в семье, либо в детском саду.

Для оптимизации коррекционно-логопедической работы в условиях сложившегося в нашем регионе неблизкородственного билингвизма (языковые системы чувашского и русского языков значительно отличаются друг от друга), можно выделить следующие направления работы с детьми с опорой на родной язык ребёнка:

- формирование у детей правильного звукопроизношения;
- формирование фонематического восприятия;
- развитие связной речи;
- воспитание и социализация детей с опорой на языковые ценности носителей языка.

Коррекционно-логопедическая работа проводится на русском языке с учётом индивидуального произносительного дефекта с привлечением к совместной деятельности учителя чувашского языка, воспитателей. Если тот или иной звук русского языка, проблемный для ребёнка, имеет фонетически тождественный звук в чувашском языке, рекомендуется широко использовать на этапе автоматизации и дифференциации речевой материал на чувашском языке.

Народные загадки широко используются при закреплении умения правильно произносить звук, но с условием, что в составе слова-отгадки имеется необходимый для отработки звук. Загадкам, в том числе и чувашским, свойственна богатая и многообразная звукозапись – в них часто встречаются аллитерации и ассонансы (многократное по-

вторение звуков). Они ценны не только, как загадки, но и как чистоговорки. Произнесение такого рода загадок содействует формированию навыков правильного звукопроизношения. Например, чувашская народная загадка: «*Чунлинчен чунсӑрри, чунсӑрринчен чунли суралӑ*» - «От живого родится неживой, от неживого – живой» (*сӑмарта - яйцо*) хороша для автоматизации звуков «ч» или «ж» во фразе. Чувашскую загадку «*Алӑсӑр, пуртӑсӑр пӗрт пурӑн*» можно использовать для отработки сонорного звука «р», а в русском переводе - для правильного проговаривания свистящих «с», «з» - «*Без рук, без топоренка срублена избенка*» (*йӑва – гнездо*).

При отгадывании загадок необходимо ставить перед ними конкретную цель: не только отгадать загадку, но и доказать, что отгадка верна. В результате словарь детей с недоразвитием речи обогащается вводно-модальными («во-первых», «во-вторых», «в-третьих»), кванторными («любой», «другой», «всякий») словами, подчинительными союзами как вспомогательными средствами овладения процессом рассуждения: «*Пӗри тӑкат, тепри ёсет, виçсӗмӗшӗ сет*» - «*Первый льет, другой пьет, третий растет*» (*сумӑр, сӗр, курӑк – дождь, земля, трава*). Целесообразно читать текст загадки несколько раз, чтобы дети лучше его запомнили и выделили признаки описанного объекта. Если в доказательстве ребенок пропускает какой-либо признак или связь, логопед должен задавать вопросы дискуссионного характера, раскрывающие неубедительность приведенных доводов. Например, отгадывая чувашскую народную загадку: «*Хӗрлӗ хӗрлӗмес хир чӑххине хӗрхенмест*» – «*Рыжая, хитрющая, куропаток не жалеет*», ребенок может опираться на один признак: «*Это лиса (тилӗ), потому что рыжая*». Логопед должен показать несостоятельность доказательства: «*Разве рыжей может быть только лиса? Рыжим могут быть и белка, и конь, и корова!*» Тогда ребенок обращает внимание и на другие признаки.

Чтобы разнообразить содержание и способы доказательства, можно использовать разные загадки об одном и том же предмете, явлении. Затем можно предложить сравнить пары загадок, например: «*Мӑйраки хӗринчен вӑрӑм*» - «*Рога длиннее хвоста*» и «*Сухалӑ та ват сӑн мар, туратӑ та йывӑс мар, хутаçӑ та кӗлӗмçӗ мар*» - «*С бородой, но не старик, ветвистое, но не дерево, с умой но не нищий*» (*качака – коза*). Это активизирует словарь детей, учит их понимать переносный смысл слов, образных выражений, искать новые способы доказательства.

Загадки не только высокопоэтичны, но богат их и словарный запас, в них очень удачно применяется игра слов, что способствует развитию лексических средств языка детей с нарушением речи. Это фольклорный жанр очень хорош для пополнения активного словаря детей с недоразвитием речи всеми грамматическими категориями. Например, усвоению местоимений могут способствовать загадки, в которых объект речи (тот предмет, который и составляет смысловую нагрузку) засекречен – он не называется, а подменяется местоимением. А загадки, в которых дается характеристика предмета, целесообразно использовать в работе по расширению лексического запаса прилагательных. Например: «*Вӑрӑм-вӑрӑм вӑрӑчӑк, ылтӑн пуçӑ кӗмӗлчӗк*» - «*Длинная-предлинная, серебристая с золотой короной*» (*сӗлен – змея*). «*Сӑхманӗ кӗске, хӑй вӑрӑм*» - «*Кафтан короткий, сам длинный*» (*тӑрна – журавль*). Необходимость перечисления признаков влечет за собой использование в загадке однородных членов предложения, что подготавливает детей с нарушением речи к овладению сложными синтаксическими структурами.

В этих же целях могут использоваться загадки, построенные на основе отрицательного сравнения: «*Сунатӑ – вӗсӗймест, ури сук – хуса ситмелле мар*» - «*Крылья есть, но не летает, без ног, но не догонишь*» (*пулӑ – рыба*). «*Суха тӑвакан мар, сӗтел тӑвакан мар, платник мар, ялта хӑй тарçӑ*» - «*Не пахарь, не столяр, не плотник, а первый на селе работник*» (*лаша – лошадь*). Отгадывание, а особенно загадывание та-

ких загадок детьми с речевыми расстройствами способствует усвоению сложного повествовательного предложения. Если в загадке основным компонентом является вопросительное предложение, и она имеет форму диалога, то тогда мы имеем ценный материал для формирования вопросно-ответной речи, которая активно используется на начальных этапах логопедической работы по устранению заикания. Заикание – это нарушение темпо-ритмической стороны речи, поэтому нельзя забывать о том, что загадка является ритмизованным текстом и ее успешно можно применять для развития чувства ритма у этих детей:

*Икёрчĕк-кукърчăк,
Утмăл ик кукърчăк.
(Утмăл турат)*

*Сдвоенный, изогнутый,
Шестьдесят два раза вогнутый.
(Василек)*

Но необходимо помнить, что в отличие от книжной стихотворной речи в народных загадках часто нет единого чередования ударных и безударных слогов. Даже внутри одной загадки ритм может меняться:

*Кукър-макър турат пур,
Турат çинче кукăль пур,
Кукăль йишĕнче çамарта пур. (Пърса)*

*Весь изогнутый сучок
На сучке том пирожок
В пирожке яички. (Горох)*

Также для совершенствования ритмической способности детей с заиканием, дизартрией хороши специально незаконченные загадки за счет пропуска рифмы. Отгадка, являясь ритмической единицей и одновременно рифмой, как будто временно прячется. Кроме того, при таком запрашивающемся ответе задача отгадывания значительно облегчается.

Для развития связной речи хорошо использовать малые жанры как русского, так и чувашского фольклора: пословицы, поговорки, загадки, потешки. Выдающиеся русские педагоги (К. Д. Ушинский, Е. И. Тихеева, Е. А. Флерица, А. П. Усова, А. М. Леушина), исследователи фольклора (В. Е. Гусев, П. Г. Богатырев, Н. И. Кравцов, С. Г. Лазутин, А. Н. Афанасьев, В. П. Аникин) неоднократно подчеркивали огромные возможности малых фольклорных форм для развития речи детей. Такая сила малых жанров фольклора заключается, по нашему мнению, в их смысловой, композиционной, интонационно-синтаксической, звуковой и ритмической организованности. К. Д. Ушинский утверждал, что они помогают развить в детях чутье к звуковым красотам родного языка. Особенно это актуально для детей с расстройствами речи, т. к. своеобразие их психоречевых особенностей заключается в недостаточной ориентировке в средствах языковой выразительности, в частом несоответствии выполняемых действий цели, в отсутствии в большинстве случаев самоконтроля, в несовершенстве регулирующей функции речи, в неумении применять имеющийся языковой опыт в аналогичных речевых ситуациях. Фольклор дает прекрасные образцы родного языка, подражая которым, ребенку успешно ему учиться. Загадки, пословицы, поговорки образны, поэтичны, наделены сравнениями, яркими эпитетами, метафорами, в них много определений, олицетворений. Поэтический язык малых фольклорных форм прост, точен, выразителен, содержит синонимы, антонимы, сравнения, гиперболу. В основе многих пословиц лежит метафора. Она служит средством достижения наибольшей экспрессии и живописности. Не менее богат и язык народных загадок. Широкий спектр изобразительно-выразительных средств используется здесь для кодирования образов предметов и явлений.

В специальных образовательных дошкольных учреждениях нашей республики, наряду с русским народным творчеством, детей знакомят с творчеством чувашского народа. Специалисты рекомендуют знакомить русскоговорящих детей с чувашскими пословицами, поговорками, загадками, считалками, потешками и т. п. как на русском, так и на родном, чувашском языке. Это позволяет расширить их кругозор, лучше узнать

жизнь и быт своего народа, его мудрость помогает педагогам формировать у детей чувство патриотизма и любовь к родному краю. Малые фольклорные формы могут помочь дефектологам в поиске этнопедагогических способов коррекционно-логопедической работы с дошкольниками. В моделируемой таким образом логопедической работе малые фольклорные формы, фиксируя свойства и состав языковых единиц и являясь чувственной опорой абстрагирования и обобщения, программируют операционный состав анализа и порождения речевого высказывания, т. е. служат основой развития когнитивно-речевой деятельности. Такой подход к усвоению языка позволяет фиксировать и формальные, и семантические признаки грамматических категорий, усваивать структурные признаки текста, насыщать речь ребенка выразительно-образными средствами.

Содержание, методы и приемы организованной таким образом коррекционно-логопедической работы направлены на формирование навыков правильного звукопроизношения, речевого слуха и фонематического восприятия (потешки, игровые песенки, скороговорки); на развитие грамматического и семантического компонентов языковой способности (поговорки, пословицы, небылицы, загадки, заклички), связной речи, диалога, навыков пересказа с опорой на вопросы, по сюжетной картине, по серии картин, описания (составление загадок, описательного рассказа по образной игрушке, доказательство на основе отгадывания загадки). Развитие выразительности речи включает: обучение пониманию метафор, переносного смысла пословиц и поговорок; формирование навыков подбора и использования сравнений; развитие интонационной выразительности. Кроме того, в процессе работы развивается познавательный интерес, мышление, память, внимание, восприятие, воображение.

Работа с малыми фольклорными формами позволяет, по мнению Л. В. Мещеряковой, уменьшить количество речевых штампов, расширить возможности развертывать высказывание, логически обосновывать и доказывать собственную мысль, способствует активизации когнитивно-речевой деятельности и повышению эффективности логопедической работы в целом. Такая система занятий характеризуется нами сочетанием коррекционно-образовательных и воспитательных целей, когда наряду с задачами совершенствования речевого развития плохогоговорящих дошкольников одновременно решаются и задачи их приобщения к истокам народной культуры.

Пословицы и поговорки, загадки, шутки, скороговорки, потешки рассматриваются нами как исключительно благоприятный материал для работы над автоматизацией поставленных дефектологом звуков. Они служат образцом краткости и глубины мысли; их структура всегда ясная, отчетливая, а лексика разнообразна и образна. Напевность, мелодичность, четко выраженный ритм произведений малого фольклорного жанра воспитывают эстетическое чувство, будит воображение.

Песенки-потешки создают благоприятный эмоциональный фон, способствуют развитию умения слушать и понимать содержание, улавливать ритм речи; учат разговорной речи, т. к. большинство из них построено на диалогах. Чистоговорки и скороговорки, как правило, используются в качестве тренировочных упражнений для развития голосового аппарата (произносить громко, тихо, шепотом), темпа речи (произносить быстро, умеренно, медленно), для закрепления правильного произнесения звуков речи. В старину наши предки пели детям песенки-потешки, играли в «Ладушки», «Идет коза», «Сорока» и т. д., сопровождая речь движениями рук. Народная мудрость о значимости руки отразилась в загадках: «А ну-ка отгадайте, что это за десять братьев, на которых двух шуб не хватает?», в пословицах: «Отбиться от рук», «Все дело в его руках», «Дать волю рукам», «Глаза бояться, а руки делают». И современные исследования подтвердили: уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. Поэтому в логопедической практике широко

используются игры с пальчиками для развития мелкой моторики, сопровождающиеся чтением народных стихов-потешек.

Незатейливые по содержанию и простые по форме малые формы народного поэтического творчества, таким образом, таят в себе немалые богатства – звуковые, речевые, смысловые. Благодаря тому, что ребенок легко заучивает и по многу раз произносит тексты, насыщенные звукосочетаниями разной степени сложности, у него вырабатывается умение различать на слух близкие по звучанию слова, улучшается произношение и дикция, формируется фонетическое восприятие, которое имеет огромное значение для успешного овладения грамотой. Знакомство с детским фольклором развивает интерес и внимание к окружающему миру, народному слову и народным обычаям, совершенствует речь, формирует нравственные привычки, обогащает знания о природе.

Народные потешки и фольклор в целом является прекрасным материалом для создания детской речевой игры, которая незаменима для коррекции и развития речевой функции. И. В. Бодраченко аргументирует это тем, что стать речевой игрой могут не любые стихи, а прежде всего, те, в которых есть сюжет и действие. Важно, чтобы было КОГО и ЧТО показывать. Иными словами, в стихах должен быть персонаж, с которыми будут происходить какие-либо события. Например, это ребята, у которых Баба Яга забрала все бараночки (потешка «Мы сидели на печи»), это солдаты, которые шли на базар за самоваром (потешка «Аты-баты») и т. д. Кроме того, в народных потешках, дразнилках, приговорках и прибаутках есть хороший юмор, они быстро и легко запоминаются детьми в ходе игры. Она обращает внимание на огромную пользу таких игр для логопедической работы, которая заключается в том, что:

- совместная игра взрослого и ребенка очень важна для всестороннего и гармоничного развития последнего;
- придумывая вместе с ребенком движения, взрослый помогает развивать его фантазию, воображение, пластику движений, умение сочетать слово и жест, слышать и чувствовать ритм стиха;
- знакомя детей с фольклорными образцами художественной поэзии, взрослый прививает им интерес к художественному слову, развиваем желание самому рифмовать сначала отдельные слова, а затем и целые строки;
- речевые игры помогают развивать мышление и речь, преодолевать те или иные дефектологические трудности в произношении отдельных слов и звуков, делают речь интонационно богатой и выразительной;
- выступая в самых разных ролях, ребенок избавляется от таких проблем, как стеснительность, неуверенность в себе, боязнь публичного выступления, характерные для детей с нарушениями речи;
- играя и примеряя на себя самые разные роли, он тем самым самовыражается, у него появляется стойкое желание придумывать и фантазировать, одним словом – играть.

Н. С. Генералова выделяет еще несколько возможностей использования потешек в коррекционно-педагогическом процессе:

- обеспечение эмоционально-положительного общения с каждым ребенком, погашение присущих таким детям отрицательных эмоций;
- облегчение процесса привыкания детей с нарушениями речи к режимным моментам, воспитание положительного отношения к ним;
- создание в группе настроения мажора как одного из условий успешности логопедической работы.

Малые фольклорные формы являются незаменимым материалом для дикционных упражнений – одной из ведущих задач системы логопедического воздействия. Известно, что у детей с нарушениями речи органы речедвигательного аппарата работают не-

достаточно координировано, многим присущи нечеткое выговаривание слов, «проглатывание» окончаний, излишняя торопливость либо излишне замедленная, растянутая манера произношения слов. Малые формы национального фольклора лаконичны и четки по форме, глубоки и ритмичны, и могут быть использованы для развития гибкости и подвижности речевого аппарата, для формирования правильного произношения звуков речи, для усвоения произношения трудно сочетаемых звуков и слов, для освоения интонационных богатств и различного темпа речи. Например, с помощью малых форм фольклора дети с нарушениями речи учатся выражать ту или иную интонацию: огорчение, нежность, ласку, удивление и т. д. Это очень актуально для детей с речевой патологией, поскольку их большинство не владеет элементарной художественно-речевой деятельностью, навыками выразительной и интонационно богатой речи.

Результаты исследований М. А. Большаковой, Н. В. Гавриш, Н. С. Генераловой свидетельствуют о том, что особая роль в этой работе принадлежит созданию языковой среды и активизации восприятия произведений малых фольклорных жанров. Это использование в повседневной жизни малых фольклорных форм, музыки, обращение к личному опыту детей, появление ярких героев, совместное обсуждение понравившихся фольклорных образов. С целью повышения мотивации на занятиях нельзя забывать об использовании приема присутствия игрового персонажа (образной игрушки).

На начальных этапах следует развивать интерес к потешкам, пестушкам, прибауткам, пальчиковым играм, песенкам, считалкам, закличкам, приговоркам, загадкам; формируется интуитивное понимание и целостное художественное восприятие фольклорных текстов на основе их использования в различных видах деятельности. Например, разыгрывание несложного диалога на материале малых фольклорных форм способствует формированию коммуникативных навыков, адекватного эмоционального отношения к персонажам. С целью закрепления и активизации представлений о средствах лексической и интонационной выразительности, характерных для потешек, прибауток и сказок, используются активные методы анализа фольклорного текста.

Знакомство с потешками начинается с рассматривания картин, иллюстраций, игрушек. Дав возможность детям рассмотреть их, педагог рассказывает о персонажах потешки, об их особенностях.

Р. М. Гафарова предлагает после прочтения выбранной фольклорной формы поговорить о его содержании, попросить детей самим рассказать, что они поняли; прослушав стихи, уточнить их ответы, разъяснить непонятные или редко употребляемые слова. В предварительной беседе необходимо объяснить значение новых слов, которые дети слышали в потешке.

Учитывая особенности дошкольников с речевой патологией, особенно отягощенной двуязычием, потешки, приговорки и попевки должны быть просты, коротки, с четким ритмом, побуждать к действию, движениям. Надо помнить, что словарный запас этих детей невелик, реальный мир воспринимается ими своеобразно, поэтому потешки должны соответствовать уровню развития детей. Со временем подбираются потешки с более сложным смыслом. Перед детьми должна быть поставлена задача не только запомнить потешку, эмоционально прочесть ее, но и самим обыграть. Поэтому на первых этапах обучения используется прием объяснения, сопровождающийся определенными действиями. Дети, в силу своей подражательности, копируют движения, разговор, интонацию. При разучивании потешки, к примеру, используется сопряженное проговаривание с показом действий, соответствующих тексту потешки. Для того, чтобы дети с нарушениями речи могли наглядно представить себе жесты, мимику, позу того или иного персонажа фольклорного произведения, почувствовать отношение к нему, целесообразен прием так называемых «живых картинок», когда при рассказывании текста

дети показывают те действия, о которых в ней говорится: на каждую строку-две вместе с детьми придумывать удобный и соответствующий тексту стиха жест (желательно, чтобы один жест как бы вытекал из другого). В результате такой работы в сознании ребенка живо возникает образ персонажа. Действительно, чтобы такой ребенок усвоил потешку, прибаутку, сказку, песню и они прочно вошли в его жизнь, надо помочь ему осознать содержание произведения. Дефектологу необходимо не просто читать фольклорные произведения детям, а так продумать их преподнесение, чтобы как можно сильнее воздействовать на чувства детей, вызвать эмоциональное отношение к персонажам. Это достигается не только с помощью выразительного чтения, но и при помощи игровых приемов. Хорошо использовать словесные игры по мотивам устного народного творчества. Дети отображают ее содержание в действии, в результате чего потешка, приговорка или сказка превращается в игру и очень увлекает детей. Часто в речевых играх используется прием звукоподражания. Это не только вносит в игру оживление и веселье, но и развивает просодические и интонационные характеристики речи. Планомерное и продуманное использование народных игр в системе логопедической помощи детям, имеющим недостатки в развитии речи, таким образом, положительно влияет на коррекцию отклонений в их психической, двигательной, речевой и поведенческой сфере.

Использование в условиях билингвального образования потешек, считалок, чистоговорок, скороговорок, загадок дает потрясающие результаты, т. к. отработка звука происходит в виде смешной и понятной игры. Яркие, оригинальные, доступные по форме и содержанию малые фольклорные жанры могут быть широко использованы при проведении артикуляционной и дыхательной гимнастики, для развития мелкой моторики рук, для закрепления произношения поставленных звуков. Чистоговорки предназначены для тренировки произнесения одного звука в окружении других; скороговорка – для отработки произношения сочетаний звуков, близких или, напротив, далеких по способу и месту образования; в считалке ведущим компонентом является ритм.

Как уже отмечалось выше, идеи и опыт народного воспитания раскрываются, прежде всего, в произведениях устного народного творчества, среди которых выделяются пословицы и поговорки. Пословицы характеризуются емкостью содержания, поэтому применимы к множеству ситуаций. Но только в речи они приобретают конкретный смысл. Поэтому при знакомстве детей с пословицами особое значение придается пониманию меткости, точности их языка, осмыслению прямого и переносного смысла. Важно, чтобы дети смогли потом использовать их в своей речи, что, в свою очередь, учит детей с нарушениями речи ясно, лаконично, выразительно выражать свои мысли и чувства, интонационно окрашивать свою речь, развивает умение не только грамотно, но и творчески использовать слово, умение образно описать предмет, дать ему яркую характеристику.

При рассказывании пословиц, поговорок необходимо использовать авторские слова и выражения. Меткие, яркие, образные, они обращают внимание детей, запоминаются им. Сама природа произведений устного народного творчества располагает к тому, чтобы главное было подчеркнуто голосом, паузой, выразительной интонацией. Одновременно логопед отрабатывает семантику новых слов. Значение пословиц и поговорок необходимо тщательно обсуждать с детьми, использовать всевозможные средства наглядности. Лексический материал подбирается с учётом речевых возможностей каждого ребёнка.

НАРУШЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ БИЛИНГВИЗМЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

А.П. Иванова

Современное научное знание демонстрирует возрастающий интерес к проблеме нарушения письма детей-билингвов. В последнее время опыт мультикультурной и многоязычной жизни становится привычным явлением, и, как следствие, увеличивается количество детей, оказывающихся в ситуации двуязычия. Такая проблема остро встает в Чувашии, где многие родители разговаривают с детьми на русском, а между собой на родном языке. С практической точки зрения данное явление интересует не только политологов, социологов, лингвистов, но и педагогов, в том числе логопедов [6]. Учитывая опыт логопедической работы учителей-логопедов города Чебоксары, можно предположить, что наличие двух активных языков в семье представляет собой угрозу для нормального формирования речи у ребенка или, при наличии у него исходных речевых расстройств, усугубляет проблему речевого развития.

Актуальность данной проблемы заключается в том, что условия жизни общества сопряжены со значительной миграцией населения или проживанием чувашей в русскоязычной среде, в которой они, как правило, не теряют родной язык, в связи с чем, развитие речи детей протекает в условиях билингвизма.

Билингвизм, будучи многоаспектной проблемой, является предметом изучения различных наук. Он изучается в лингвистике, психолингвистике, социальной психологии, является исследовательским предметом социологии. Вопросам билингвизма посвящено немало научных трудов (С.П. Бабина, А. Х. Загаштоков, Р. Х. Кулимова). Л.В. Чухлеб[8], И. В. Стасюкевич[5] раскрывают основные подходы билингвального образования в условиях активного двуязычия. Изучением билингвизма в логопедии занимаются Т.С. Гусева[2], С.П. Бабина[1], Л.И. Белякова, С.С. Бакшиханова, О.Б. Иншакова. По мнению М.А. Косьминой, ребенок, растущий в двуязычной среде подвержен огромным информационным перегрузкам вследствие того, что он вынужден обрабатывать большее количество информации, с одной стороны, а с другой стороны, - имеет низкую степень автоматизма некоторых необходимых для этого когнитивных операций [4]. Для логопедии билингвизм представляет собой особый интерес, так как он нередко становится причиной возникновения специфического рода речевых ошибок на русском языке, обусловленных как особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением речевого и психического развития. С.Н. Цейтлин [7] в экспериментальном исследовании установила существенные различия типов ошибок, которые возникают при употреблении глаголов (план выражения и план содержания глагольного вида) и существительных (формы падежа существительных), у детей-монолингвов в возрасте 2–3 лет и детей-билингвов 6–9 лет. У билингвов превалируют семантические ошибки, которые обусловлены трудностями в понимании семантики вида и падежа.

В начале учебного года были обследованы учащиеся 1-4-х классов МБОУ «СОШ №30» города Чебоксары. Анализ результатов обследования устной и письменной речи школьников показал, что у учащихся 3-4-х классов проявляются следующие особенности дисграфии: преобладание ошибок звукового состава слова, лексико-грамматические ошибки, ошибки на правописание, а именно, пропуски гласных, добавления букв, пропуски согласных, перестановки букв, слитное написание слов, искажение структуры предложения, неправильное обозначение мягкости согласных на письме, искажении морфологической структуры слова, замена флексий, нарушение предложно-падежных конструкций ("на столом", "стоит на стола", «двадцатое шестое дикабря», «одинацатое октибря», «пщица»). В основном эти ошибки допустили дети-билингвы.

Также у детей воспитывающихся в условиях двуязычия отмечается несформированность грамматических обобщений, которая проявляется в виде аграмматической формы дислексии и дисграфии. У детей наблюдается большое количество разнообраз-

ных ошибок, обусловленных недоразвитием как фонетической, так и лексико-грамматической сторон речи. Даже там, где нет сомнений в написании слова, где соблюдается фонетический принцип письма, они пишут с ошибками, так как неверно ставят ударение и неверно оформляют высказывание в устной речи. Среди ошибок на безударные гласные чаще всего встречается неправильное употребление корневой гласной. Отмечается множество подобных ошибок и в тех случаях, когда правило правописания безударных гласных уже пройдено детьми. Ограниченный словарный запас, несформированность семантической стороны речи, отсутствие четких звуковых представлений о слове затрудняют нахождение необходимых для проверки сомнительного гласного родственных слов. Встречаются ошибки на безударные гласные в окончаниях слов, в приставках и суффиксах.

Также у детей-билингвов распространены следующие типы ошибок на письме: неправильное употребление падежных окончаний; неверное употребление числа имен существительных (вместо ед.ч. в письме часто встречаются употребления мн.ч. и наоборот); трудности в согласовании имен существительных с прилагательными (наблюдаются ошибки согласования в роде, падеже, числе); в письменных работах распространены ошибки, вызывающие нарушения связей в словосочетаниях (ошибки управления, согласования); трудности грамматического выражения отношений между предметами и процессами окружающей действительности.

Кроме того речевые нарушения почти всегда сопровождаются нарушениями в формировании познавательных, общеучебных и коммуникативных навыков. Дети-билингвы испытывают затруднения не только по русскому языку, но и зачастую оказываются в числе неуспевающих по всем предметам. Все это ведет к школьной, а в дальнейшем, и к социальной дезадаптации. Своевременная и систематическая помощь позволяет преодолеть данное нарушение и в определенной мере предотвратить ими отрицательные последствия. Проведение коррекционно-логопедической работы дает положительные результаты, что ведет к нормализации учебной деятельности в целом, а также повышению общего эмоционального состояния ученика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабина С. П. Детский билингвизм как педагогическая проблема // Вестник ТГПУ . 2007. №4. С. 114-117.
2. Гусева Т.С. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей в условиях двуязычия. Воспитание и обучение детей нарушениями развития / Гусева Т.С. – 2011. – № 6. – М. : Школьная пресса. – С. 41-45.
3. Загаштоков А. Х., Кулимова Р. Х. Обучение на билингвальной основе как базовый компонент языкового образования учащихся начальной школы Кабардино-Балкарии // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология . 2009. №4. С. 157-160.
4. Косьмина М.А. Развитие языковой компетентности у детей в условиях вынужденного билингвизма [текст] // Хабаровск, 2007.- 154 с.
5. Стасюкевич И. В. Значение билингвального обучения в системе современного языкового образования // *Argior*. Серия: Гуманитарные науки . 2013. №1. С.
6. Харенкова А.В. Анализ особенностей речевого развития детей-билингвов// Проблемы современного образования. 2013. № 2. С.160 - 167.
7. Цейтлин, С. Н. Грамматические ошибки в освоении русского языка как первого и как второго / С. Н. Цейтлин // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 9.
8. Чухлеб Л. В. Билингвальное образование в России и других странах // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология . 2011. №2. С. 37-42.

КОРРЕКЦИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С БИЛИНГВИЗМОМ

Г.С. Чуварова

К задачам коррекционного обучения относятся не только исправление первичного дефекта, но и обязательная подготовка детей к обучению в школе, т.е. усвоение элементов грамоты и главной составляющей - фонематического слуха. Особенно это касается двуязычных детей (билингвов), которым необходимо дифференцировать звуки разных языков. Использование в коррекционной работе с этими детьми обычных методик без учета разницы в произносительной стороне языков ведет к трудностям в школьном обучении. В связи с этим к методическим приемам по формированию фонематического слуха у детей-билингвов необходимо подходить не шаблонно, а дифференцированно, с учетом этапа обучения в применении соответствующих упражнений, а также зависимости от языкового окружения. А для этого надо хорошо знать особенности артикуляционной базы родного языка дошкольника и владеть соответствующими приемами работы

У малышей, которые растут в двуязычной семье, двуязычном окружении, неизбежно возникают трудности произнесением звуков и слов: дома они разговаривают на родном языке, в детском саду обучаются и общаются со сверстниками на русском языке. Двойную нагрузку они испытывают при произнесении русских звуков. Но эту преграду необходимо преодолеть как можно раньше, так как знание русского языка делает возможной совместную работу многонациональных коллективов, воспитание и обучение детей различных национальностей в детских садах и школах.

Исследования, проведенные учеными различных стран, опровергают широко распространенное мнение, что маленький ребенок всегда схватывает второй язык «на лету», что усвоение его не требует никаких усилий от самого ребенка и окружающих его взрослых. Наоборот, овладение двумя языками вызывает трудности, да и речь на обоих языках развивается неравномерно. Дело не только в том, насколько хорошо, правильно или нет ребенок говорит на двух языках. Как писал Л.С. Выготский, педагогическое воздействие, направляющая роль воспитания нигде не приобретают такого решающего значения для всей судьбы детской речи и детского интеллектуального развития, как в случае дву- или многоязычия.

Двуязычие возникает:

- в многонациональном государстве, в котором требуется язык межнационального общения и сотрудничества для народов, живущих в нем;
- районах со смешанным национальным составом населения;
- многонациональных трудовых коллективах;
- учебных заведениях со смешанным национальным составом учащихся;
- семьях со смешанным браком;
- при установлении постоянных контактов в международной политической, экономической, научной, культурной, спортивной жизни народов разных стран.

Двуязычие (Н.Г. Самсонов)- умение, навык, позволяющий человеку или народу в целом или его части попеременно пользоваться (устно и письменно) двумя языками в зависимости от ситуации и добиваться взаимного понимания в процессе общения.

Оптимальным для усвоения второго языка является 4-7-летний возраст ребенка. К этому времени дети уже довольно хорошо владеют родным языком, что создает благоприятные предпосылки для обучения второму (русскому) языку. Артикуляционный аппарат каждого человека с детства привыкает к определенным движениям, характерным для звуков родного языка, его фонетической системы в целом. Следовательно, у ребенка до поступления в школу слух и органы речи привыкают к звукам родного языка. В силу этого двуязычные дети звуковую систему русского языка начинают усваивать, имея уже твердо сложившиеся навыки восприятия и

произношения звуков родного языка. Именно в это время начинают усваиваться фонологическая система русского языка и на ее основе формироваться специфичные для русского языка слухопроизносительные навыки.

Однако дошкольники не имеют укоренившихся привычек искаженного произношения русских слов. Поэтому вести работу с ними значительно легче, чем со школьниками, проучившимися в школе несколько лет и усвоившими привычки неправильного произношения вследствие недостатков в организации обучения их русскому произношению и формированию фонематического слуха в дошкольном звене. Отсюда вывод: основную работу по привитию навыков правильного произношения путем формирования фонематического слуха и четкой дифференциации русских и любого другого языка фонем необходимо проводить еще в дошкольном возрасте. Уклад органов речи, свойственных родному языку и усвоенный ребенком с раннего детства, не может не повлиять на усвоение навыка произношения новых звуков и интонационных конструкций.

Навык - автоматизированное действие. Навыки правильного русского произношения вырабатываются в результате сознательного действия ребенка, которое вследствие многократных упражнений становится автоматическим. Занятия следует строить таким образом, чтобы каждое новое сведение по произношению опиралось на предыдущее и само по себе являлось основой для последующего. Например, при сообщении сведений о произношении слов с мягким знаком необходимо опираться на известное детям произношение мягких согласных и йотированных гласных. Навыки произношения слов с разделительным мягким знаком должны способствовать усвоению произношения слов с разделительным твердым знаком.

Психолингвистикой и методикой преподавания неродного языка установлено, что пути обучения родному языку, с одной стороны, и неродному языку, с другой - различны: при обучении родному языку образовательный процесс идет от умений и навыков к знаниям, а при обучении неродному языку - наоборот, от знаний к умениям и навыкам. Правильное произношение как одну из фонетических особенностей русского языка дошкольники должны усваивать не в отрыве от других особенностей языка (грамматических, лексических, синтаксических) и русской речевой деятельности, а во взаимных неразрывных связях, путем их практического использования в речи.

Основные причины возникновения ошибок, их устойчивости и распространенности в речи двуязычных детей:

- лингвистические - интерферирующее влияние фонологической системы родного языка;

- психолого-физиологические - отсутствие специальной работы по развитию фонематического слуха, связанной с восприятием и воспроизведением звучания русской речи, без чего невозможно создание стереотипа произнесения русского слова; влияние внутренней речи на родном языке на процесс усвоения звуковой системы русского языка;

- педагогические - отсутствие системы работы с двуязычными детьми в логопедической службе, недостаточная разработанность методики обучения русскому произношению, отсутствие подготовки педагогов, работающих с детьми - билингвами.

Эффективная коррекция речевых нарушений, а именно звукопроизношения, на начальном этапе обучения билингвов возможна, если будут созданы определенные условия:

- взаимодействие психолого-педагогических служб с акцентом на логопедическое сопровождение двуязычных детей;

- применение принципов индивидуализации коррекционного воздействия;

- внедрение технологии интегрированного обучения в процессе коррекции речевых нарушений;

- использование игровых технологий для формирования положительной мотивации к занятиям.

Таким образом, перед педагогами стоит важная задача адаптации и в дальнейшем предупреждения школьной дезадаптации у учащихся - билингвов, так как одна из наиболее серьезных проблем их обучения - усвоение правильной русской речи как средства получения знаний. Наиболее значительную роль в этом играет логопедическая служба, потому что именно ей приходится работать с речевыми нарушениями у двуязычных детей.

Основные приемы развития фонематического слуха для формирования правильного русского звукопроизношения - имитация, показ и объяснение артикуляции, внутри- и межъязыковое сравнение, сопоставление, противопоставление, звуковой анализ, применение ТСО, занимательных игр.

Первоначальные произносительные навыки, как правильные, так и неправильные, отличаются своей неустойчивостью. Ребенок, правильно произнесший слово один раз, во второй раз может допустить в нем ошибку; усвоив произношение звука в одном слове, может исказить его в другом. Закрепление правильных навыков требует длительных целенаправленных упражнений, позволяющих эффективнее проводить коррекционное воздействие.

Общедидактические и общеметодические принципы

1. Система упражнений по формированию фонематического слуха, способствующей успешной коррекции звукопроизношения двуязычных детей.

2. При построении системы упражнений необходимо учитывать содержание и принципы научной фонетики, фонологии, а также психологии и дидактики. В процессе выполнения этих упражнений дети практически осознают такие понятия, как твердый, мягкий согласный, ударный и безударный гласный, непроизносимый согласный, стечение согласных, оглушение и озвончение, овладевая звуковой системой русского языка. Составляя систему упражнений, важно определить их виды и характер, знать, какие элементарные теоретические сведения по фонетике будут восприняты и закреплены детьми дошкольного возраста, какие навыки и умения будут развиты при выполнении того или иного вида упражнений. Необходимо связать эти упражнения с материалом по грамматике и лексике, выстроить их последовательность и, конечно, учитывать доступность и эффективность этих упражнений.

3. Вся работа по формированию фонематического слуха должна органически связываться с другими направлениями работы. Этот принцип взаимосвязи различных видов - одно из основных требований методики, так как овладение звуковым строем языка в значительной степени происходит в процессе усвоения лексики и грамматики.

4. При обучении русскому произношению следует учитывать родной язык детей. Эта установка необходима как при обучении отдельным звукам, так и при выполнении упражнений. При разработке системы упражнений нужно учитывать главные фонологические особенности двух языков - наличие оппозиции по твердости-мягкости согласных в русском языке и отсутствие ее в якутском, наличие оппозиции глухости-звонкости в этих языках.

5. Определенная последовательность в формировании произносительного навыка необходима для того, чтобы усвоение одного звукового явления обеспечивало усвоение последующего. На начальном этапе дети должны иметь дело только с какой-либо одной трудностью, на преодоление которой и должно быть направлено их внимание. В связи с этим система упражнений строится на материале слогов, слов, предложений, связанных текстов.

6. Прежде чем начать выполнение того или иного упражнения, педагог должен убедиться в том, что все слова, включенные в упражнения для отработки тех или иных звуков или звукосочетаний, известны и понятны детям.

Система упражнений по формированию фонематического слуха, способствующая успешной коррекции звукопроизношения двуязычных детей:

1) Различение звонких и глухих согласных

. Объясняется артикуляция звуков [т], [д].

. Слоги для прослушивания и произнесения:

та-да да-та та-да-та

ти-ди до-то то-до-то

то-до ду-ту ту-ду-ту

ТУ-ДУ ди-ти ти-ди-ти

ата-ада ата-ада-ата тра-дра ато-адо ато-ати-ади тва-два ати-ади ади-ати-ады три-

дри

. Слова для прослушивания и повторения:

дым дача там туча

дом - том дом дело тут туда

там - дам день дети тот тихо

день - тень дочь дядя тень тетя

трава - дрова

. Придумать слова со звуками [д], [т].

. Послушать слова и повторить:

дружба, детство, три, двадцать, труба, трактор.

. Найти потерявшийся звук:

..ым, ..алеко, ..арелка, ..уман, сол, пла..ок, ра..о-ваться.

. «Один - много»: Огород - ..., бант - ...,

кот -

. «Скажи ласково» лодка - ..., ветка - ...,

клетка -

. Отгадать загадку и найти отгадку на картинке:

Я по дереву стучу, Червяка добыть хочу, Хоть и скрылся под корой, Все равно он будет мой.

. Чем различаются слова? Точка - дочка, корка - горка, пашня - башня, слой - злой.

2) Позиционные изменения категории глухих и звонких согласных

. Оглушение звонких согласных в конце слова.

Послушать и повторить: клубы - клуб, сады - сад, сапоги - сапог, этажи -этаж.

. Внимательно послушать и найти картинку.

Это луг. Это лук. Стог сена. Сток воды. У девочки длинная коса. На лугу пасется коза.

3) Различение категории твердых и мягких согласных

. Послушать стихотворение и найти ошибки. Назвать общие и разные звуки в парах:

Кто на дереве сидит? - Кит.

В океане кто плывет? - Кот.

. Сравнить пары слов. Чем они отличаются?

Были - били, мал - мял, нос - нес, пилу - пилю.

Важно систематически упражнять детей в быстром различении звуков по мягкости и твердости.

. Придумать предложения со словами:

уголь, угол, мел, мель, полька, полка, Булька, булка, есть, ест.

Специфические звуки русского языка

Усвоение специфических звуков русского языка для детей представляет значительную трудность. Они часто заменяют их звуками родного языка. Поэтому сначала нужно дать примеры, где «трудный» звук произносится отчетливо и ясно перед гласным (коза, глаза, ваза), затем дать его в положении, где может оглушаться (арбуз, рассказ, сказка), и, наконец, в примерах, где требуется сопоставление и определение изменения лексического значения слова, связанного со смешиваемыми звуками (слон - злой, суп - зуб, сдал - стал).

. Отработка отдельного «трудного» звука в словах в позиции перед гласными и после гласных: за-за, зы-зы, зо-зо, аз-аз, оз-оз, уз-уз.

. Отработка артикуляции звука в словах: зал, замок, задача, зима, завод, звезда.

. Сравнение и различение звуков: суп - зуб, Зина - Сима, Лиза - лиса, стал - сдал.

. Слушание и повторение слов, в которых имеются звуки [с], [з] одновременно: сказать, записать, заставить, засолить, созреть.

. Слушание и повторение словосочетаний со звуками [с], [з]: замок, снежная зима, согласный звук, красивый зверь, синий зонтик, высокий забор.

. Слушание и отработка чистоговорок и скороговорок на звук [з]: зайка за забором, резиновую Зину купили в магазине, Саше сшили сарафан, цветок роза боится мороза.

Слушание и повторение текста, насыщенного отрабатываемым звуком.

Звуки [б], [в]

. Послушать слова и повторить:

бабушка, больной, бороться, богатырь, будущий, быстро, близко, бригадир; варежки, вертолет, вещь, вождь, восемь, воскресенье, виноград, весенний.

. Послушать слова. С помощью сигнальных карточек указать, с какого звука они начинаются:

баня, барабанщик, валенок, велосипед, благодарить, волк.

. Послушать слова и определить мягкость и твердость звука [б]:

собака, победа, работа, голубой, небо, обещать, рубашка, обезьяна, забор, забыл, лебедь, ребенок.

. Послушать слова и определить мягкость и твердость звука [в]:

слово, завод, голова, новый, жаворонок, овощи, остановить, трава, девять, реветь, муравей, пуговица.

. Послушать и повторить: голубое небо, новый телевизор, девятый грузовик, любимый ребенок, удивительный человек.

Стечение согласных в словах

При постановке согласных в любой позиции следует особо учитывать специфику слоговой системы родного языка детей, так как именно она в большинстве случаев становится причиной ошибок. В первую очередь следует предлагать слова, сходные по своей звуковой структуре со словами в родном языке, а затем такие сочетания, которых нет в якутском языке.

. Повторить:

то - кто, мыл - смыл, пишет - спишет, дул - сдул.

. Прибавить к словам предлоги, которые оканчиваются на гласный:

на стол, на цветы, за шкаф, за стул, по книге, по строчке, у стены, у брата.

. Прибавить к словам со стечением согласных в начале лишних слов так, чтобы стечение согласных осталось после гласного:

наша страна, ваша дружба, наши цветы, эта звезда, они ждали, эти книги.

. Нарастить согласные в начале и конце слов:

ход - вход, рос - рост, пол - полк, шар - шарф.

. Повторить слова: односложные со стечением

двух согласных: стол, стул, звук, слог, кто, что, где, гриб, друг, дверь, мост, танк, куст, гость, весть, вождь, гвоздь, фрукт, хвост;

двусложные: двойка, сказка, вторник, птичка, звонок, дружба, грабли, градус, звонок, концерт, октябрь, ноябрь, скатерть;

слова со стечением трех согласных:

та-ста-вста-встал, ро-тро-стро-строит, ре-тре-стре-стре-ляет, ре-тре-стре-стрелка; вдруг, страна, страница, портрет, мерзнуть.

Звуковой анализ слов

Основной задачей в развитии фонематического слуха и правильного звукопроизношения является формирование фонематического анализа и синтеза. Необходимо путем систематических упражнений выработать у детей навыки слушания русской речи (аудирования), научить их отличать правильное произношение от неправильного, контролировать свое собственное произношение и произношение товарищей. Осознанию детьми звуковой системы русского языка способствует звуковой анализ слов, проводимый с учетом артикуляционных соответствий или расхождений в русском и якутском языках. Система логопедической работы по формированию навыков фонематического анализа и синтеза учитывает условия выделения звука (определенное положение звука, особенности произнесения звуковой серии, характер звука, количество звуков в звуковом ряду). На практике утвердился метод представления звукового состава слов с помощью цветных моделей.

Последствия недоработок по формированию фонематического слуха очень ярко проявляются у двуязычных детей в школе, где они вынуждены были продолжать посещение занятий логопеда из-за специфических нарушений: дислексии и дисграфии. Затруднения проявляются в усвоении отдельных звуков и букв, составлении слого- и словосочетаний, искажении звукослоговой структуры (пропуск согласных при стечении, вставка гласных между согласными при их стечении), искажении букв при их произнесении. Для многих детей характерна фонематическая дислексия.

Дисграфия проявляется также вследствие несформированности фонемного распознавания (акустическая дисграфия): часто заменяются буквы, обозначающие свистящие и шипящие, звонкие и глухие, неправильно обозначается мягкость согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных.

Таким образом, для формирования фонематического слуха у двуязычных детей с нарушением звукопроизношения использование дополнительных, специальных занятий и упражнений в дошкольном возрасте оказалось эффективным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Журнал «Логопед» №4 2009 год, статья: Формирование звукопроизношения у детей с двуязычием: логопедический аспект.
2. Особенности обучения детей дошкольного возраста в условиях многоязычия / Под. Ред. Л.Е. Курнешовой. - М.: Центр «Школьная книга», 2007. - 272 с.
3. Протасова Е.Ю. Психолого- педагогические и лингводидактические основы двуязычного восп. в д/саду. - М.: Просвещение. 1996. - 148 с.
4. Кузнецова Е.В., Тихонова И.А. Ступеньки к школе. Обучение грамоте детей с нарушениями речи. – М.: Сфера, 2001. – 112 с.
5. Смирнова И.А. Диагностика нарушений развития речи: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 192 с.
6. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. Ред. Проф. Г.В.Чиркиной.- М.: АРКТИ, 2010. – 240 с.

МОЗГОВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ РЕЧЬЮ РЕБЕНКОМ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

Т.С. Гусева
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

В начале XX века начался и до настоящего времени продолжается бум изучения билингвизма. Это связано со многими вопросами, одним из которых является изучение мозговой организации процесса овладения речью ребенком в условиях билингвизма.

При обучении второму языку, без сомнения, предполагается задача овладения им в совершенстве. Для ее решения необходимо учитывать многие факторы, из которых мы выделили следующие.

Особенности мозговой организации при естественном и искусственном овладении языками.

Со второй половины XIX века известно, что за речь отвечает левое полушарие головного мозга у 90% людей. У новорождённого ребёнка оба полушария могут брать на себя контроль за языковыми функциями. Постепенно, вместе с созреванием головного мозга, эта способность уменьшается в пользу одностороннего представления языка в левом полушарии. После 8 лет основные компоненты языка (фонологические и синтаксические) прочно закреплены в левом полушарии головного мозга. Изучение двуязычных пациентов с афазией дало возможность понять, что организация языков в мозге билингва во многом зависит от способа усвоения языков, от возраста в котором это усвоение происходит и от уровня языковой компетенции. В частности, внимание было уделено исследованиям грамматических компонентов первого и второго языка. Результаты были следующие: для первого языка (Я1) грамматические элементы (или слова закрытого класса) были представлены в лобной доли левого полушария. В то время как семантические элементы первого языка (слова открытого класса) представлены в задних отделах обоих полушарий, главным образом слева. Когда язык был выучен после 8 лет, слова открытого класса обоих языков были представлены в одних и тех же мозговых структурах (задние участки обоих полушарий, больше слева), в то время как слова закрытого класса были представлены в разных мозговых структурах: в лобной доли левого полушария для Я1 и в задних участках мозга для Я2 (словно это слова открытого класса). Это означает, что язык, выученный после 8 лет, меньше представлен в системах процедуральной памяти. Когда же язык был усвоен до 8 лет, слова закрытого класса (или главные грамматические элементы) были организованы в тех же нервных структурах, что и для первого языка. Другие исследования (Kim K., 1997, Chee M., 1999) показали, что у ранних билингвов (второй язык выучен до 7 лет) и у поздних билингвов, область мозга, отвечающая за понимание была одна и та же (зона Вернике) для обоих языков, в то время как участок, ответственный за фонематическое и грамматическое производство речи (в зоне Брока), был один и тот же у ранних билингвов, и два языка были представлены в разных участках зоны Брока у поздних билингвов.

Правое полушарие с точки зрения вербальной коммуникации отвечает за её «неязыковые» компоненты, такие как просодия, прагматика (формулировка и понимание метафор, анафор, непрямых языковых актов, иронических выражений и т.п.) и за некоторые аспекты использования и понимания текстов. Кроме этого оно ответственно за понимание часто употребляемых слов, слов, которые могут быть легко зрительно представлены и конкретных слов. При продуцировании речи правое полушарие тоже активизируется, но, в то время как левое активизируется только в определённых речевых участках, правое активизируется глобально. В момент порождения высказывания, правое полушарие отвечает за поддержку общего внимания, контроль эмоций, оценку невер-

бальных стимулов в отношении собеседников. В усвоении языка, особенно на начальных этапах, правое полушарие играет очень важную роль. Это объясняется тем, что оно имеет более развитую структуру связей между разными участками полушария, что, в свою очередь, позволяет ему перерабатывать новые стимулы в более эффективной манере. Наоборот, левое имеет последовательную нейрональную структуру (информация обрабатывается последовательно по этапам), и поэтому ему труднее перерабатывать стимул, для которого не находит уже существующих кодов или программ. Вероятно, правое полушарие имеет анатомическую структуру, которая специализируется на переработке новых стимулов, и только впоследствии языковым материалом завладевает левое полушарие.

Различное значение правого и левого полушарий для родного и второго языков сводится к разной латерализации механизмов, обеспечивающих начальные этапы формирования высказываний. Родной язык сохраняет более близкие связи с эмоциональным центром человека, в то время как использование иностранного языка обычно отдалено от глубинных эмоциональных компонентов и усиливает психологическую защиту человека в момент для него особенно трудный или психологически сложный. Большинство исследователей подчеркивают, что такая мозговая организация билингвизма складывается только в случаях, когда второй язык приобретен школьным методом. В тех случаях, когда оба языка приобретены прямым, материнским методом в раннем возрасте, поверхностные структуры обоих языков надстраиваются над одной глубокой структурой, нервные механизмы которой связаны с правым полушарием.

Кроме того, благодаря многочисленным клиническим и экспериментальным исследованиям, направленным на изучение организации языков в мозге билингва, ученые смогли заключить, что языки полиглота расположены частично в общих областях мозга и частично в разных и определенных областях и, что, возможно, языки, расположенные на макроскопическом уровне в одних и тех же участках мозга, на микроскопическом уровне представлены в различных нервных цепях (Fabbro F. *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, 1996, Roma: Astrolabio, с. 216). В конце 60-х годов некоторые нейропсихологи предположили, что билингвы имеют отличную от монолингвов мозговую организацию языковых функций. М. Альберт и Л. Облер (Albert M. L., Obler L. K. 1978. *The bilingual brain: Neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism*. New York: Academic Press), рассматривая гипотезу Герлиц фон Манди (G. Gorlitzer von Mundy, 1959) (который первым предположил различную латерализацию для первого и второго языка у полиглотов), проанализировали данные по афазиям у билингвов и пришли к выводу, что травма правого полушария вызывает нарушение речи у 10% двуязычных и менее чем у 5% одноязычных людей. На этой основе они заключили, что билингвы, чаще чем монолингвы, имеют тенденцию расположения языковых функций в правом полушарии. Эта гипотеза вызвала бурные дискуссии по поводу вовлеченности правого полушария в языковые процессы при билингвизме. Однако последующие исследования полностью не подтвердили эту гипотезу и вопрос о межполушарной асимметрии у билингвов остаётся до сих пор открытым.

Этапы порождения речевого высказывания на родном и втором языках.

Изучая проблему производства речевого высказывания, В. Пенфилд утверждает, что сами механизмы речевой деятельности на родном и на втором языке одни и те же: «...механизм, который развивается в мозгу – тот же, независимо от того, изучает ли человек один язык, два или больше» (Пенфилд В., Робертс Л. *Речь и мозговые механизмы*. – Л., Медицина (Ленингр. Отд.), 1964 стр. 233). В то же время отмечается «эффект переключения» этого механизма в процессе владения двумя или даже тремя языками. По словам В. Пенфилда, хотя мозговой... «речевой механизм обслуживает все три языка и доказательств анатомического разделения нет, тем не менее имеется удивительно

эффективный автоматический переключатель, который позволяет каждому перейти от одного языка к другому» (там же).

И.А. Зимняя (Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1978) рассматривает, как проявляются три плана речевого механизма в процессе овладения говорением на иностранном языке.

Несомненно, что действия механизмов предметно-логического плана (в совокупности таких действий как, например, определение предметов высказывания, установление и регулирование его логической последовательности и др.) непосредственно включается в говорение на иностранном языке. То есть она говорит, о полном переносе характера функционирования этих механизмов с родного на иностранный язык. Так, если ребенок умеет выделять главное и подчинять ему детали в изложении мысли на родном языке, то это же умение реализуется и на иностранном языке. Следовательно, первый план речевого механизма – план предметно-логического оформления «включается» в говорение на втором языке.

Механизмы внутреннего оформления высказывания, по мнению И.А. Зимней, в совокупности таких операций как отбор, сравнение, составление, комбинирование и др. т.е. второй план проявления общего механизма говорения, подгоняется к условиям оперирования новыми средствами и способами формирования и формулирования мысли. Полноценность функционирования этих механизмов в деятельности говорения на иностранном языке достигается специальными упражнениями. (Исследования Л.И.Апатовой, Э.Г.Волчкова, Н.С.Харламовой) То есть второй план механизмов «прилаживается» к условиям, которые «предъявляет» второй язык.

Третий план речевых механизмов – фонационные механизмы, или механизмы внешнего оформления высказывания, - может быть соотнесен с моторным механизмом речи. Этот реализующий уровень, по словам И.А. Зимней, является не менее важным. Это уровень собственно артикуляции и интонирования. Многие авторы отмечают, что артикуляционная программа и артикуляционная активность возникает одновременно с актуализацией понятийно-пространственной схемы. Механизмы внешнего фонационного оформления иноязычного высказывания функционируют по другим, отличным от родного языка программам (здесь под программой И.А. Зимняя подразумевает последовательность моторных, слоговых команд на артикуляционные движения), почти все звенья и уровни действия фонационного механизма требуют специальных формирующих его функционирование упражнений: дыхательных, ритмических, артикуляционных, интонационных и др.

Л.С.Выготский утверждал, что основным условием нормального речевого общения, как известно, является направленность внимания на смысловую сторону речи, внешняя реализация предполагает полную автоматизацию всех действий, обеспечивающих акт произнесения. Если в условиях научения родному языку эти действия успешно автоматизируются в результате многократных повторений и влияния языковой среды, то в условиях изучения второго языка их необходимо отрабатывать специально.

Таким образом, овладение речевой деятельностью на втором языке, т.е. овладение новой иноязычной деятельностью, выглядит следующим образом: ребенок как-то «прилаживает» к ней уже функционирующие механизмы речевой деятельности на родном языке, в то же время заново формирует некоторые его звенья и уровни. Прежде всего, отметим, что в этот общий сложный речевой механизм входят общефункциональные механизмы, такие как осмысление, опережающее отражение (в форме вероятностного прогнозирования), оперативная и постоянная память, так и основывающаяся на этих общефункциональных специфические речевые механизмы, например операциональные, смыслообразующие, фонационные (т.е. механизмы звукообразования). И.А. Зимняя доказала, что общефункциональные механизмы, действуя применительно к новым усло-

виям, «прилаживаются» к новым средствам и способам иноязычной речевой деятельности, а специально речевые, например механизмы звукообразования, часто формируются заново.

Следовательно в начале овладения иностранным языком речевые механизмы отличаются уровнем функционирования (и количеством удерживаемых в памяти единиц, и количеством выдвигаемых гипотез и др), их характеризует степень «прилаживания» к оперированию новыми иноязычными средствами и способами формирования и формулирования мысли и особенности организации новых – артикуляционной и интонационной – программ. Сказанное означает необходимость (возможность доказана в исследованиях Л.И.Апатовой, Э.Г.Волчкова, Н.С.Харламовой) целенаправленного формирования этих механизмов – и общефункциональных и специальных – средствами второго языка.

Таким образом в обоих случаях овладения вторым языком (материнский и искусственный) в процесс речеобразования включены оба полушария головного мозга. Э.Г. Симерницкая рассматривает парную работу полушарий головного мозга и их различной роли в осуществлении речевых и неречевых процессов, изучает проблему доминантности полушарий, принципы ее исследования и вопросы формирования доминантности полушарий в онтогенезе (Нейропсихологические исследования, 1978).

А.В. Семенович изучает проблему мозговой организации психических процессов человека в норме и патологии, формирование мозговой организации психических процессов в онтогенезе, функциональную асимметрию мозга, подкорково-корковое и межполушарное взаимодействие; формирование интегративной работы мозга в онтогенезе и вопросы нейропсихологической диагностики. В работах автора представлены психолого-педагогические программы занятий, разработанные на основе этого метода развития межполушарного взаимодействия в процессе коррекции и абилитации процессов развития.

Нам представляется, что изучение мозговой организации билингвизма с позиций функциональной асимметрии мозга и включение в процесс обучения дополнительных упражнений, направленных на развитие межполушарного взаимодействия, может оптимизировать процесс овладения вторым языком в условиях двуязычия.

АФАЗИЯ И ДВУЯЗЫЧИЕ

Т.П. Иванова

*БУ «Канаашский межтерриториальный
медицинский центр», г. Канааш*

Интерес исследователей к проблеме афазии у билингвов не случаен. В ряде случаев афазические нарушения у многоязычных больных качественно отличаются от нарушений, отмечаемых у монолингвов. Для монолингва осуществление речевого высказывания - это выбор варианта в пределах одной языковой системы. А для билингва - это выбор языка, обусловленный конкретной ситуацией.

Теория восстановительного обучения больных с афазией располагает большим арсеналом успешно зарекомендовавших себя в практике логопедической работы методов восстановления речи, многие из которых стали уже классическими (А.Р.Лурия, 1962; В.В.Опель, 1963; Л.С.Цветкова, 1980 и др.). Однако все они, как правило, ориентированы на восстановление речи у монолингвов. Методов восстановления речи билингвов практически нет.

Изучение данной проблемы представляет большую значимость для логопедии. Восстановление речи при афазии у билингвов не может быть полным и адекватным без

учета специфики их речевых расстройств. Потребности логотерапии афазий определяют актуальность и необходимость разработки научно обоснованных, адекватных методов, способствующих успешному восстановлению речи билингвов на используемых ими языках, оптимального уровня реабилитации билингвов с афазией можно достичь при теоретически обоснованной и экспериментально апробированной организации процесса восстановления речи, предусматривающего учет фактора двуязычия и логотерапию на двух используемых билингвами до болезни языках. Методологической основой исследования послужили имеющиеся в психологии и психофизиологии представления о психических функциях, как функциональных системах и их динамической локализации в коре головного мозга (П.К.Анохин, П.А.Бернпгтзйн, А.Р. Лурия и др.), сложном высокоинтегрированном процессе, в котором взаимосвязаны различные его стороны, а также звенья и уровни (Л.С.Выготский, А.Р.Лурия, А.Н.Леонтьев, В.Г.Ананьев, С.Л.Рубинштейн, П.К. Анохин и др.

1. Афазия у билингвов и полилингвов отличается качественным своеобразием. Знание более чем одного языка, наряду с формой и степенью выраженности афазии, является важным фактором, определяющим характер речевых расстройств.

2. Особенности восстановления речи у билингвов позволяют выявить основные типы восстановления языков и закономерности регресса афазических нарушений.

Афазия- это системное нарушение речи, возникающее при органических поражениях мозга , охватывающее разные уровни организации речи, влияющее на ее связи с другими психическими процессами. Афазия затрудняет или делает невозможным общение с окружающими и с самим собой, препятствует психологическому контакту и взаимодействию с людьми, изменяет личность больного, его социальные установки.

Афазические нарушения и динамика восстановления речи у многоязычных больных имеют свои особенности. Литературные данные указывают, что доминирование одного или другого языка в степени сохранности и в динамике восстановления при афазии зависит от времени и способов усвоения языка; одновременного или последовательного изучения различных языков; от степени употребления того или иного языка; от степени использования чтения и письма на различных языках; от преморбидного интеллектуального уровня больного; характера личности в целом; от очага и степени поражения мозга. Существует определенная взаимосвязь между языками и мозговой организацией речи двуязычных и многоязычных. Норма и условия двуязычия (многоязычия) отражаются на мозговой организации речи, что подтверждается особенностями афазии и характером восстановления речи. Восстановление речи билингвов определяется такими критериями, как время усвоения языков, тип двуязычия и форма афазии. При анализе речи у билингвов с афазией прослеживаются общие, характерные для определенного афазического синдрома, нарушения речи, и специфические, обусловленные знанием более чем одного языка. В связи со сказанным нами выделены и сгруппированы следующие специфические речевые нарушения: смешение языков; трудности переключения с одного языка на другой; невозможность произвольного перевода; "утрата" и временная замена одного языка другим; активное использование лишь одного из языков при восстановлении обоих; психологическое предпочтение одного языка другому. Учет фактора двуязычия при восстановлении речи у билингвов заметно повышает результаты логотерапии и реабилитацию в целом.

Афазические нарушения, затрагивая сферу коммуникации, приводят к изменению всей системы взаимоотношений человека. Конечной целью реабилитации больных с афазией является их возвращение в нормальную, а не упрощенную среду. Для билингва с афазией это означает прежде всего восстановление его как двуязычного индивида.

Выделены следующие основные специфические составляющие программы восстановления речи билингвов при афазии: 1) сбор речевого анамнеза; 2) выбор основного

языка для занятий; 3) использование специальной системы методов, направленных на восстановление вербальной активности на обоих языках; 4) организация речевой среды.

В отношении билингвов сбор речевого анамнеза позволяет: определить тип двуязычия и диапазон речевых возможностей на каждом из языков в преморбиде; определить степень сохранности каждого языка у данного больного; ограничить афазические расстройства от возможных проявлений билингвизма, отмечаемых в речи пациента в преморбиде; выбрать правильную методику восстановления речи на каждом из языков билингва, адекватно степени преморбидного владения языком; выбрать основной язык для занятий. Выбор основного языка особенно задан в начальный период восстановления речи. Установлено, что выбор основного языка для занятий определяется следующими факторами: доминирующим в преморбиде языком; большей сохранностью одной из языковых систем; речевой средой, в которой находится больной; отношением пациента к данному языку.

В речевом статусе помимо формы и степени выраженности афазических расстройств, фиксируем тип носителя языка, особенности афазических проявлений, обусловленные знанием более чем одного языка, и язык, на котором ведется логотерапия.

Метод дозировки языков применяется в каждом конкретном случае восстановления с учетом статуса языков, степени владения и использования их больным в преморбиде.

Степень использования второго языка на разных этапах восстановления речи различна. На начальных этапах применялись отдельные, изолированные упражнения: различные языковые клише, фразы приветствий, стандартные речевые обороты, принятые в данном языке. Далее задания на втором языке становятся более развернутыми. На более поздних этапах так называемый "второй" язык может стать основным языком, на котором ведутся занятия. На этом этапе чередуются занятия то на одном, то на другом языке.

Нами установлено, что метод дозировки языков служит восстановлению вербальной активности (в контексте языковой ситуации), восстановлению конкретных языковых умений и навыков, снижению и преодолению речевой фобии.

Метод переключения успешно используется нами при восстановлении различных форм афазии. Особенно эффективен он при восстановлении импрессивной речи билингвов. Данный метод применялся с целью переключения внимания пациента с речевой деятельности на одном языке на речевую деятельность на другом. Вследствие этого речь на определенный интервал времени делается более произвольной и автоматизированной, что способствует установлению общего и вербального контакта, увеличению вербальной активности на обоих языках, растормаживанию речи, преодолению инертности речевой деятельности. Метод переключения с одного языка на другой способствует активизации психических процессов, а также реабилитации больного в целом.

Метод сравнения. Знание двух и более языков не является поводом для сравнения. Метод сравнения очень эффективен в целях активизирования речевого процесса; ведь через сравнение повышается сознательность. Было отмечено, что данный метод служит восстановлению активного использования речи на обоих языках, актуализации словаря на обоих языках, способствует меньшему смещению языков, восстанавливает коммуникативную функцию. Помимо решения речевых задач метод сравнения способствовал восстановлению таких психических процессов, как внимание, память и интеллектуальная деятельность в целом. Данный метод полезен для восстановления речи билингвов при всех формах афазии, особенно на поздних этапах логотерапии, когда достигнута достаточно высокая степень восстановления.

Метод перевода. Как известно, в двух языках лишь немногие слова полностью совпадают по значению. Полное значение слова, особенно в контексте фразы, не может

быть полностью передано каким-либо словом в другом. При разных формах афазии нарушается многозначность и частотность лексики, нарушаются семантические поля, из которых происходит выбор нужного слова. В связи с этим у билингов с афазией весьма часто отмечается невозможность произвольного перевода. Поэтому перевод служит не только решению задач восстановления речи у данного контингента больных, но и является одной из задач логотерапии. Установлено, что при применении метода перевода отмечается восстановление номинативной функции речи, облегчается актуализация лексики, а также семантических полей. Отмечено снятие инертности и восстановление речевой активности на том или ином языке. Метод перевода способствовал улучшению других психических процессов, снижению и преодолению речевой фобии, восстановлению продуктивности речи. В процессе логопедических занятий с больными-билингвами перевод в определенных случаях делает более доступным контекст беседы, экономит время.

Выполнение даже очень большого количества самых разнообразных упражнений не снимает задачи перехода пациентом от логопедических занятий к самостоятельной спонтанной речи. Нами установлено, что успешность восстановления речи, - при афазии у билингов повышается при организации логопедом речевой среды. Речевая среда влияет на то, какие связи будут оживляться, какие механизмы компенсации будут развиваться. Одним из правил восстановления речи при афазии является систематическое участие в восстановительной работе окружающих и постепенное расширение круга лиц, с которыми общается больной. Под окружением больного мы подразумеваем ухаживающих за больным, навещающих его, соседей по палате, а также медицинский персонал.

1. Характер афазии у билингов определяется взаимодействием двух групп факторов. Первая - факторы определяющие афазические расстройства, вторая - факторы, обусловленные особенностями их речевого и языкового опыта. Вследствие этого восстановление речи у билингов основывается, с одной стороны, на растормаживающих и компенсирующих методах, традиционно используемых при логотерапии, с другой стороны - имеет свою выраженную специфику.

2. Логотерапию при афазии у билингов необходимо проводить не на одном, а на двух языках, которыми пациент владел до болезни. Соотношение языков в процессе восстановления речи находится в соответствии со степенью впадения и использования их в преморбиде, а также - со степенью сохранности при заболевании.

3. Выбор основного языка для занятий определяется доминирующим в преморбиде языком, большей сохранностью той или иной языковой системы, речевой средой, психологическими причинами, определяющими отношение пациента к данному языку.

4. Все методы восстановления речи, применяемые при афазии у билингов, основаны на общих теоретических, методических и организационных принципах

а) логотерапия афазии у билингов предполагает применение монолингвальных методов восстановления речи (использование и восстановление одного языка). При подборе речевого материала следует учитывать лингвистические особенности и национально-культурный компонент каждого из восстанавливаемых языков.

б) На всех этапах логотерапии монолингвальные методы сочетаются с билингвальными. Разработанные билингвальные методы восстановления речи (метод дозировки, метод переключения с одного языка на другой, метод сравнения, метод перевода) предполагают использование в работе с пациентом одновременно двух его языков. Выбор метода, интенсивность его использования, соотношение монолингвальных и билингвальных методов зависят от особенностей языкового и речевого опыта пациента, типа восстановления языков, сохранных речевых возможностей.

5. Для восстановления речи у билингва является весьма важным вовлечение окружающих в общение с больным. Речевая среда оказывает как стимулирующее, так и тормозящее воздействие на процесс восстановления каждого из языков. Организация логопедом речевой среды позволяет контролировать пользование больным-билингвом тем или иным языком адекватно ситуации и в соответствии с преморбидным языковым и речевым опытом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Визель Т. Г. Как вернуть речь /Т.Г. Визель – М.: В. Секачев, 1998 – 215 с.
2. Цветкова Л. С. Афазиология: современные проблемы и пути их решения/Л. С. Цветкова.– М: МПСИ; Воронеж: МОДЕК, 2010 -744 с.
3. Цветкова Л. С. Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга./Л. С. Цветкова. –М.: МПСИ; Воронеж: МОДЕК, 2010 -376 с.
4. Цветкова Л. С. Нейропсихологическая реабилитация больных./Л. С. Цветкова. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЕК, 2004 – 424 с.
5. Шохор- Троцкая(Бурлакова) М. К. Речь и афазия./ М. К Шохор-Троцкая.- М.: В. Секачев, 2001 – 416 с.

АРМЯНО-РУССКИЙ БИЛИНГВИЗМ КАК ФАКТОР, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И ВЛИЯЮЩИЙ НА ИХ УСПЕВАЕМОСТЬ

*А.Н. Федорова
МБОУ СОШ № 22, г. Чебоксары*

Последние десятилетия характеризуются активизацией процессов миграции в Россию из стран Ближнего Зарубежья. Эти процессы значительно увеличили приток детей, для которых русский язык является иностранным [3]. Данная ситуация приводит к тому, что в общеобразовательных школах в одном классе одновременно обучаются дети, говорящие на разных языках. Они, как правило, не хотят терять родной язык, в связи с чем, обучение детей русскому языку протекает в условиях двуязычия. Многие дети, для которых русский язык является иностранным, испытывают трудности в усвоении русского языка, это касается, как и письма, так и чтения [2]. Именно особенности усвоения русской устной и письменной речи этими детьми вызвали интерес к проведению исследовательской работы. Данная работа была организована на базе МБОУ «СОШ № 22 города Чебоксары», где в начальном звене обучаются дети, для которых родным языком является армянский.

Цель исследования заключалась в выявлении и изучении специфических особенностей и трудностей, возникающих у учащихся вторых классов с армянско-русским билингвизмом при обучении русскому письму и чтению в средней общеобразовательной школе №22 города Чебоксары.

Объектом исследования выступил процесс русскоязычного чтения и письма билингвов с родным армянским языком.

Для решения поставленной цели были поставлены следующие задачи:

- проанализировать процесс чтения детей с армяно-русским билингвизмом;
- выявить особенности и специфические ошибки чтения детей с армяно-русским билингвизмом;
- изучить состояние процесса письма детей с армяно-русским билингвизмом;
- выявить особенности и специфические ошибки письма детей с армяно-русским билингвизмом.

В эксперименте приняли участие ученики 2-х классов Анаит М., ученица 2А класса, а также Артур Т., ученик 2В класса. С целью выявления особенностей данных процессов и для педагогического анализа ошибок письма использовались метод анализа письменных работ школьников, а также методика диагностики нарушений чтения и письма у младших школьников, предложенная Р. И. Лалаевой и Л. В. Венедиктовой [4]. В результате диагностики устную речь детей-билингвов можно охарактеризовать следующим образом: наличие стойких аграмматизмов, выражающихся в нарушении согласовании частей речи между собой (девочка ел каша, я идти на бассейн); недоговаривание или искажение окончаний слов (хорош (ий), улиц(а)) ; постоянные замены одних гласных другими (укрыл – укрил, пушистые - пушистие). На наш взгляд, это связано с тем, что норма произношения армянского языка не предусматривает наличия звука [ы], в связи с этим в русской речи звук [ы] заменяется на фонетически знакомый детям звук [и], вследствие чего общее звучание речи приобретает оттенок мягкости [1]. Следует отметить неправильную постановку ударения в словах. Это также можно связать с особенностью армянского языка: в армянском языке ударение практически всегда падает на конечный слог слова, за редкими исключениями [1]. Также в речи детей имеет место ограниченный словарный запас. Например, испытуемые при предъявлении изображений бытовых предметов затруднялись в их назывании (молоток, холодильник). Также наблюдалась замена различных видовых понятий одним. Так, «валенки, кеды, ботинки» назывались «сапогами». Сложность вызывали задания, требующие придумывания слов, начинающихся на заданный звук, что объяснялось суженным словарным запасом и несовершенством фонематического восприятия. Испытуемые не справлялись с предлагаемым заданием, которое предполагало исправление грамматических ошибок на слух, что может свидетельствовать о несовершенстве представлений о грамматических нормах русского языка и о своеобразии фонетического восприятия. Например, предложения «Девочка ест каша», «Мама кормишь ребенка» считались, по мнению учащихся, правильно грамматически оформленными. В отношении темпо-ритмической стороны речи наблюдалось затруднение в нахождении слов на заданное количество слогов, однако, определение количества слогов в предлагаемом слове не вызывало труда.

Для исследования процесса чтения детям был предложен текст для прочтения и дальнейшего пересказа. Преобладающим способом чтения был послоговой, а также слоги+слова. У детей наблюдались ошибки в виде замен, пропусков, искажения слогов и слов, и неправильность расстановки ударений. Чтение носило, по большей части, механический характер, что отразилось на смысловом понимании прочитанного, что в свою очередь, повлияло на пересказ текста. Дети не могли выделить основной мысли текста, смысл многих слов был непонятен, искажали последовательность описанных событий, имело место пропуск частей текста и додумывание.

Особенности устной речи влияют и на характер ошибок в письменной речи. В процессе исследования письма фиксировались следующие ошибки: смешения букв, обозначающих близкие по артикуляционно-акустическим признакам звуки; пропуски букв, обозначающих согласные и гласные звуки; отсутствие обозначения мягкости согласных при помощи мягкого знака (день-«ден», ночью-«ночью», тень-«тен») пропуски слогов; вставки, перестановки, букв и слогов; смешения графически сходных букв; ошибки обозначения границ предложения и слов; аграмматические ошибки; орфографические ошибки.

Анализируя оценки по русскому языку данных учеников, можно сделать вывод о неуспеваемости в обучении русскому языку: у детей есть проблемы в овладении навыками процесса письма и чтения. Кроме того, характер успеваемости по другим учебным предметам носит дифференцированный характер: дети делают успехи в таких предметах как математика, физическая культура, технология, изобразительное искусство-

во, однако, предметы гуманитарной направленности, такие как чувашский язык, английский язык, литературное чтение оказываются сложными для усвоения. Существует мнение, что для успешного овладения русским языком необходима русскоязычная среда, в которой билингв должен находиться не менее 3 лет. При этом положительное воздействие оказывает посещение ребенком русскоязычных детских садов, подготовительных занятий к школе или индивидуальных занятий со специалистом [2]. На наш взгляд, в коррекционной работе с детьми с армяно-русским билингвизмом также необходим учет особенностей родного языка, а также учет норм и правил языка, на котором основан образовательный процесс в школе и осуществление комплексной работы психолого-педагогическим коллективом школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркосян А. С. Крунк Айстани. Учебник армянского языка. Приложение. Фонетико-грамматический справочник / А.С. Маркосян. – М.: «Баласс», 2003. – 192 с.
2. Голикова, Е.О. Формирование навыка письма у младших школьников с армяно-русским билингвизмом: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03/ Е.О. Голикова. – Москва, 2006. – 26 с.
3. Железнякова Е.А. – Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации // Известия ПГПУ им. В.Г.Белинского. - 2012. - №28. - С.774 – 778.
4. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Венидиктова. - СПб: «Союз», 2004. — 224 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ В ИЗУЧЕНИИ ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВИЗМА

Е. В. Уткина
МБДОУ «Детский сад № 5», г. Чебоксары

Билингвизм, будучи многоаспектной проблемой, является предметом изучения различных наук, каждая из которых рассматривает билингвизм в своей трактовке.

Билингвизм изучается в лингвистике, которая рассматривает данное явление в связи с текстом. Он является исследовательским предметом социологии, где первостепенное значение имеют проблемы, связанные с поведением или местом двуязычного человека или группы людей в обществе. Психология рассматривает билингвизм под углом зрения механизмов производства речи, и, наконец, билингвизм, рассматриваемый с позиции соотношения между механизмом речи и текстом, является предметом психолингвистики. Билингвизм, рассматриваемый в совокупности психологических и социологических характеристик - предмет социальной психологии. И, конечно же, билингвизм изучается в логопедии, которая рассматривает влияние данного явления на звукопроизношение детей в частности и на формирование речи детей в целом. Считается, что перечисленные науки связаны с изучением билингвизма непосредственно.

Определения двуязычия часто конфликтны друг с другом и отражают расхожие бытовые или профессиональные представления. Так, Ю.Д. Дешериев определяет двуязычие или билингвизм как свободное владение или просто владение двумя языками. Сходное определение двуязычия принадлежит В.А. Аврорину: «Двуязычием следует признать одинаково свободное владение двумя языками. Иначе говоря, двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого». Ранее такие же взгляды были высказаны Т.А. Бертагаевым и др.

Другое понимание двуязычия мы находим у У.Вайнрайх, В.Ю. Розенцвейга, Е.М.Верещагина, которые считают, что практику попеременного пользования двумя языками мы будем называть двуязычием, а лиц, ее осуществляющих - двуязычными.

Здесь не указывается степень владения языками: просто подразумевается, что практика пользования языками по очереди уже предполагает самую возможность их использования для коммуникации. Считается классическим определением У.Вайнраха, где он утверждает, что билингвизм - это владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения.

По мнению А.А.Леонтьева, быть билингвом - это значит «уметь осуществлять речевую деятельность (точнее отдельные виды речевой деятельности или их комплекс), пользуясь в зависимости от ближайшей социальной среды, цели общения, информированности о собеседнике и тому подобными языковыми средствами не одного, а двух языков, имея более или менее свободный выбор языка для общения».

Некоторые лингвисты называют билингвизмом такое явление, когда человек совершенно свободно владеет двумя языками и у него стирается грань между понятиями «родной» и «неродной» язык. «Иногда изучающий иностранный язык овладевает им настолько хорошо, что его нельзя отличить от говорящего на данном языке как на родном.... В тех случаях, когда совершенное усвоение иностранного языка не сопровождается утратой родного языка, возникает билингвизм (двуязычие), заключающийся в одинаковом владении двумя языками» (Блумфилд).

Широкое распространение получила точка зрения В.Н. Ярцевой, согласно которой под двуязычием понимается «способность отдельного индивидуума, или народа в целом, или его части общаться (добиваться взаимопонимания) на двух языках».

А.Е. Супрун также понимает двуязычие как «возможность владения носителем одного языка другим языком в различной мере, а следовательно, и возможность двуязычия разных степеней». Согласно позиции лингвиста, двуязычие начинается тогда, когда человек в состоянии высказать различные мысли (и понять некоторое сообщение) на двух языках. Важно отметить, что двуязычие редко выступает как некая данность или абстрактная возможность отдельного человека, групп людей или целого народа общаться на двух языках. Безусловно, оно предполагает стремление к достижению взаимопонимания на двух языках, причем степень взаимопонимания может быть различной.

Справедливо утверждение З.У. Блягоза, который считает, что центральной фигурой создания речи на родном и неродном языках является человек и рассматривает двуязычие как: «умение, навык, позволяющие человеку или народу в целом или его части попеременно пользоваться (устно или письменно) двумя разными языками в зависимости от ситуации и добиваться взаимного понимания в процессе общения». Данное определение учитывает не только социальную и психологическую, но и лингвосоциологическую стороны рассматриваемого явления.

С позиций психолингвистики, билингвизм - способность употреблять для общения две языковые системы.

В понятийно-терминологическом словаре логопеда даётся следующее определение: «двуязычие (или билингвизм) - это одинаково совершенное владение двумя языками».

Таким образом, определений двуязычия может быть еще больше, так же как и его классификаций: все зависит от аспекта исследования, выдвигаемого на передний план, конкретного содержания двуязычия, условий его функционирования, значения его для носителя двух языков.

По мнению Багирокова «для билингва, родной язык - это исторически сложившееся средство общения этнической группы, к которой относит себя индивид, а функционально активный язык (ФАЯ) - это средство повседневного общения, орудие выражения мыслей и чувств, ставшее более необходимым в процессе социально-экономической и даже частной жизни индивида».

Е.М. Верещагин выделяет следующие критерии классификации билингвизма:

. Билингвизм оценивается по числу действий, выполняемых на основе данного умения.

Соответственно данному критерию выделяются:

рецептивный билингвизм, то есть когда билингв понимает речевые произведения, принадлежащие вторичной языковой системе. Такой вид билингвизма возможен при изучении мертвых языков;

репродуктивный билингвизм, то есть когда билингв способен воспроизводить прочитанное и услышанное. Примером репродуктивного билингвизма является самостоятельное изучение неродного языка в качестве средства для получения информации. При этом текст понимается, но нередко неправильно произносится;

продуктивный (производящий) билингвизм, то есть когда билингв понимает и воспроизводит речевые произведения, принадлежащие вторичной языковой системе, и порождает их.

Вторым критерием классификации билингвизма называется соотношенность двух речевых механизмов между собой, когда обе языковые системы могут функционировать независимо друг от друга, или могут быть связаны между собой во время акта речи:

чистый билингвизм (примером чистого билингвизма может быть случай, когда в семье используется один язык, а языком общения на работе, в магазине, транспорте и других общественных местах является другой язык);

- смешанный билингвизм, при котором языки свободно заменяют друг друга, а между двумя речевыми механизмами, относящимися к порождению разноязычной речи, возникает связь.

Как считает известный психолог Алла Баркан, «двуязычие бывает естественным и искусственным. Если папа и мама являются носителями разных языков и малыш с рождения слышит речь на двух языках, то родители создают ему условия естественного билингвизма. Когда родители ребенка - носители одного языка, но хотят, чтобы ребенок был двуязычным и прилагают усилия для осуществления своего желания, то речь идет об искусственном билингвизме. Если мама или папа знают иностранный язык и хотят обучать малыша сами, то можно создать в семье благоприятные условия искусственного двуязычия».

Семейный билингвизм определяется местом проживания (город-деревня), уровнем образования, возрастной градацией членов семьи и смешанными браками.

Существует также вариант стихийного, уличного билингвизма - когда родители общаются с ребенком на одном языке, а во дворе, играя с детьми, ребенок невольно осваивает язык своих новых друзей, отличный от «домашнего». При стихийном билингвизме в речи ребенка бывает много ошибок, и знание языка у него чаще доходит до рецептивного уровня (понимания речи на иностранном языке) и приближается к репродуктивному (умение пересказывать то, что услышал). До продуктивного уровня (умение грамотно высказываться на языке) доходят только единицы, постигающие язык в стихийном варианте. При естественном билингвизме практически каждый полноценный ребенок без особых затруднений доходит до третьего, продуктивного уровня знания двух языков.

С точки зрения коммуникативных источников формирования билингвизма существует две модели: контактный билингвизм и неконтактный билингвизм. Контактный билингвизм возникает в процессе коммуникации локальных этносов с русскоязычным населением, когда коммуникация осуществляется на русском языке в формальной, институционализированной сфере и в обыденном общении. В официальных условиях контактный билингвизм реализуется в системе среднего и высшего образования, в комму-

никации на работе в официальных учреждениях. Контактный билингвизм формируется в неформальной обстановке, на улице, в транспорте, в местах отдыха и т.д.; неконтактный билингвизм формируется под влиянием средств массовой информации, особенно телевидения.

По критерию коммуникативной активности обычно выделяют активных и пассивных билингвов. Активными могут быть и люди с недостаточно высоким уровнем компетенции в одном или даже двух языках, например, маленькие дети или взрослые, только начинающие осваивать новый для себя язык, но уже включающиеся в общение на нем. В такие ситуации активного использования неродного языка попадают люди при переезде в иноязычное общество: в семье продолжают постоянно общаться на родном языке, а за ее пределами - на языке общества. Пассивность билингвизма обычно не является постоянной характеристикой: если индивид способен общаться на втором языке, он найдет возможность использовать его в коммуникации. При одновременном и непрерывном усвоении двух языков дети в определенном возрасте (2-4 года) являются активными билингвами, а впоследствии могут либо сохранить активность в общении на каждом языке, либо стать пассивными билингвами.

Детское двуязычие в настоящее время охватывает почти половину детей на нашей планете. Но как происходит формирование второго языка, развитие речи у детей, растущих в двуязычных семьях - вопросы, на которые пытаются ответить многие исследователи, но однозначных ответов все еще нет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багиров, Х.З. Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты (на материале адыгейского и русского языков): монография / Х.З. Багиров. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2004. – 81 с.
2. Билингвизм в теории и практике / под ред. З. У. Блягоза. – Майкоп : изд-во АГУ, 2004.
3. Залевская А.А. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия / А.А. Залевская, И.Л. Медведева. – Тверь, 2002.

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ВОСПИТАТЕЛЯ С ДОШКОЛЬНИКАМИ-БИЛИНГВАМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

И.Н. Егоришина

*ГБОУ «Детский сад №1353 комбинированного вида»,
г. Москва*

В последние годы в педагогической практике всё чаще встречаются дети, для которых русский язык не является родным, или те, которые с детства говорят на двух языках, то есть билингвы. Такие дошкольники часто испытывают трудности в овладении вторым языком, в частности, русским. У них отмечается бедность словаря, несформированность словообразовательных процессов, стойкие аграмматизмы, в том числе ошибки в согласовании прилагательных, числительных, притяжательных местоимений с существительными в роде, числе и падеже, трудности в употреблении предлогов.

На территории Российской Федерации в случае двуязычия речь идет, как правило о сочетании одного из национальных или иностранного языка с русским. Русский язык выступая в качестве второго нуждается в особой поддержке. Большинство детей с билингвизмом испытывают трудности на начальном этапе обучения. Двуязычные дети, посещая дошкольное учреждение, испытывают трудности при общении со сверстниками и взрослыми. Это выражается в том, что они не всегда могут подобрать слова на русском языке, соответствующие второму языку, который они знают. Дети-билингвы часто используют невербальные средства общения. Наша задача помочь детям, оказать

коррекционную помощь и психологическую помощь. Такие дошкольники часто испытывают нарушения речи и посещают занятия учителя-логопеда. Центральная фигура организации процесса двуязычного воспитания в детском саду-педагог (воспитатель). Он выполняет, помимо общеобразовательных задач, ряд коррекционных, направленных на устранение недостатков в сенсорной, аффективно-волевой, интеллектуальной сферах, обусловленных особенностями речевого дефекта.

В детском саду, в котором находятся дети с двуязычием должны быть предоставлены все возможности для всестороннего формирования поведения и личности ребенка.[2]

Компенсация речевого недоразвития ребенка, его социальная адаптация и подготовка к дальнейшему обучению в школе диктуют необходимость освоения тех видов деятельности, которые предусмотрены программой массового детского сада. К ним относятся трудовая, игровая, изобразительная и другие виды деятельности.

В процессе того, как ребенок овладевает этими видами деятельности, особое внимание воспитатель должен уделять развитию восприятия, мнестических процессов (процессы запоминания), мотивации, доступных форм словесно-логического мышления.

Особое значение имеет развитие у детей познавательных интересов, При этом нужно учитывать специфическое отставание в формировании познавательной активности, которое складывается у детей под влиянием речевого дефекта, сужения контактов с окружающими, неправильных приемов семейного воспитания и других причин.

В задачи воспитателя входит также создание доброжелательной обстановки в детском коллективе, укрепление у детей веры в собственные возможности, формирование интереса к занятиям, снятие отрицательных переживаний, связанных с речевой неполноценностью. Реализация указанных задач возможна на основе хороших знаний возрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей детей.

Воспитатель должен уметь разбираться в различных негативных проявлениях ребенка, вовремя замечать признаки повышенной нервозности, агрессивности или, напротив, повышенной утомляемости, пассивности и вялости. Правильно организованное психолого-педагогическое воздействие воспитателя в значительном большинстве случаев предупреждает появление стойких нежелательных отклонений в поведении ребенка, формирует социально-приемлемые коллективистские отношения в группе.

Коррекционно-речевая работа осуществляется в различных направлениях в зависимости от задач, поставленных логопедом.

Во многих случаях она предшествует логопедическим занятиям, обеспечивая необходимую познавательную и мотивационную основу для формирования речевых умений. В других случаях воспитатель сосредотачивает своё внимание на закреплении достигнутых на логопедических занятиях результатов.

Процесс становления речевого общения взрослого и детей на втором языке характеризуется определенной последовательностью включения ребенка в речевое взаимодействие на втором языке, состоящее из следующих этапов:

1. Слушание и привыкание.
2. Понимание и спонтанное повторение.
3. Повторение слова в повторяющейся ситуации (обобщение употребления слова).
4. Повторение за образцом взрослого в вопросно-ответной ситуации.
5. Повторение словосочетаний в повторяющейся ситуации (обобщенное употребление словосочетаний).
6. Самостоятельное употребление слова.
7. Варьирование словосочетаний, комбинирование слов.
8. Варьирование окончаний слова, уместный выбор формы слова.

9. Подбор формы слова в зависимости от словосочетания; самостоятельно употребление словосочетаний.

10. Самостоятельное построение предложений.[1]

В задачу воспитателя входит также повседневное наблюдение за состоянием речевой деятельности детей на каждом этапе коррекционного процесса.

На основе учета потенциальных возможностей детей осуществляется воспитание интереса к речи и логопедическим занятиям. Процесс усвоения русского языка, совершенствования формируемых на логопедических занятиях речевых навыков тесным образом связан с развитием познавательных способностей, эмоциональной и волевой сфер ребенка.

Этому способствует умелое использование всех видов активной деятельности детей: игры, посильного труда, разнообразных занятий, направленных на всестороннее (физическое, нравственное,

умственное и эстетическое) развитие.

Благоприятным условием воспитания ребенка-билингва в детском саду являются также общество сверстников, коллективные игры и занятия. При этом у детей не только формируются и закрепляются коммуникативные умения, но и создается положительный фон для регуляции речевого поведения.

Психолого-педагогическое сопровождение детей-билингвистов должно строиться в соответствии с образовательными потребностями и социокультурными условиями жизни и воспитания. Основная работа начинается в дошкольном возрасте в совместном контакте воспитателя, учителя-логопеда и психолога. С дошкольниками работать легче. Дети привыкают к коллективной деятельности, приобретают навыки общения на русском языке и корректного поведения в различных жизненных ситуациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Солтатова Г.В., Тетерина М.В. Многоязычие как фактор формирования новой идентичности и культурного интеллекта // Мир психологии. – 2009. – № 3 – С. 34-36.
2. Чиршева Г.Н. Детский билингвизм и развитие билингвистичности // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2010. – Т. 4. – с 54-57.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ ЧУВАШСКОЙ РЕЧИ У РУССКОЯЗЫЧНЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

*С. Г. Михайлова
ЧГПУ им. И.Я Яковлева, г. Чебоксары*

Конечная цель обучения языку – умение свободно пользоваться разноуровневыми языковыми единицами и средствами в актах общения. Говорение, обеспечивающее вместе с аудированием устное вербальное общение на неродном языке, выступает в форме монологического и диалогического высказывания.

Мы понимаем под монологом организованный вид речи, представляющий собой продукт индивидуального построения и предполагающий продолжительное высказывание одного лица, обращенное к аудитории. Монологическая речь представляет собой относительно развернутый вид речи, при котором сравнительно мало используется неречевая информация, получаемая из ситуации разговора. Это активный, произвольный, организованный вид речи, предполагающий умение избирательно пользоваться языковыми средствами адекватно коммуникативному намерению. В условиях естественного

речевого общения монолог в чистом виде встречается редко, чаще всего он сочетается с элементами диалогической речи, являясь, по сути, монологом в диалоге.

Отличительной чертой диалогического высказывания является его двусторонний характер. Для диалогической речи характерна эллиптичность, вызываемая условиями общения (наличие единой ситуации общения, контактность собеседников, широкое использование невербальных элементов). Сокращенность проявляется на всех уровнях языка. Другой отличительной чертой диалогической речи является ее спонтанность, поскольку содержание разговора и его структура зависят от реплик собеседников. Это обуславливает использование разного рода клише и разговорных формул. Диалогу свойственны эмоциональность и экспрессивность. Несмотря на своеобразие монолога и диалога, в лингвистическом аспекте между этими формами речи нет резких различий. Реальные условия общения свидетельствуют о нечеткости границ между ними и о частом переходе говорящих из одной формы речи в другую. Монолог часто развивается в рамках диалога, представляя собой развернутую реплику одного из собеседников.

Решая проблему обучения устной речи, необходимо определить, с чего начинать: с диалогической или монологической речи. Вопрос о взаимоотношениях между диалогом и монологом на начальном этапе обучения до сих пор является предметом дискуссий. Сторонники того, чтобы начинать обучение с диалогической речи, подчеркивают, что диалог – наиболее естественная форма общения, ему легче обучить, чем монологу, в диалогических упражнениях легче усваивается языковой материал. Это позволит как можно раньше подвести обучающихся к естественному разговору.

Сторонники противоположной точки зрения высказываются в пользу более нормативной монологической речи, поскольку она создает фундамент для дальнейшего развития навыков устной речи. Они отмечают, что диалогическая речь сложнее монологической (для диалога требуется попеременное применение умений то понимать речь собеседника, то выражать свои собственные мысли, умение заботиться о том, чтобы поддержать разговор), что монологи в большей степени, чем диалоги, могут быть подготовлены и подчеркивают, что на родном языке диалогическим умениям, как правило, не учат. Руководствуясь оценками психологов природы речи как единства логического и эмоционального, учитывая результаты лингвистических исследований, рассматривая диалогическую и монологическую речь в тесной взаимосвязи друг с другом, методисты указывают на необходимость их взаимодействия в учебном процессе с самого начала обучения.

Мы полагаем, что, принимая во внимание относительную самостоятельность данных форм говорения, специфику каждой из них, нужно учитывать их тесную взаимосвязь. Основываясь на этой взаимосвязи, можно установить следующее сложное соотношение между обучением диалогической и монологической речи. С одной стороны, овладение элементарной диалогической речью (ответы на вопросы, подтверждение или отрицание сказанного и т.д.) первично по отношению к монологической речи и как бы подготавливает к ней. С другой стороны, связанное монологическое высказывание в качестве развернутой реплики может входить в состав диалога, и поэтому владение диалогической речью в конечном итоге во многом зависит от владения монологической речью.

Таким образом, обучение элементарной диалогической речи должно подводить к овладению связным монологическим высказыванием, чтобы последнее как можно раньше было включено в развернутый диалог и обогащало бы связную беседу, придавало ей естественный характер. Авторы действующих программ и пособий считают, что нужно развивать обе формы речи параллельно. Для решения данной проблемы обратимся к психофизиологическим особенностям дошкольников. Известно, что к 5 годам ребенок уже владеет диалогической речью, к 6 годам у него появляются первые развер-

нутые формы монологической речи. Преимущественной формой связной речи детей среднего дошкольного возраста является диалогическая речь. Современные программы по развитию родной речи дошкольников с опорой на данные экспериментальных исследований указывают на возможность и необходимость целенаправленной работы по развитию связной монологической речи уже с младшего дошкольного возраста. Таким образом, при обучении чувашскому языку как неродному должно иметь место развитие обеих форм говорения. Безусловно, на начальном этапе обучения удельный вес диалогической речи будет больше, т.к. этот вид речи лучше развит у дошкольников на родном языке, а в дальнейшем роль монолога постепенно будет возрастать.

Научить диалогу на неродном языке – трудная задача. Приступая к обучению диалогу на занятиях по чувашскому языку, воспитатель неминуемо сталкивается с тем, что у детей недостаточно сформированы психические механизмы диалогической речи – надфразовое упреждение, способность планировать логическое развертывание диалога, быстрота реакции на высказывание собеседника и др. Становление этих механизмов наряду с формированием автоматизмов владения языковым материалом также должно стать задачей обучения.

В методической литературе диалог рассматривается как средство усвоения неродного языка (языкового материала), как форма организации всего учебного процесса, как один из видов речевой деятельности, которым надо овладеть в процессе обучения.

Для того чтобы процесс овладения диалогической речью был управляем и в конечном итоге результативным и экономным по времени, необходимо выделить отдельные действия (речевые акты), из которых она структурируется с тем, чтобы сделать их объектом целенаправленного формирования.

Диалог состоит из высказываний. Одно или несколько высказываний, произносимых одним из говорящих, пока собеседник слушает, называется репликой. Смежные реплики составляют диалогическое единство – соединение реплик, характеризующихся структурной, интонационной и семантической законченностью.

Диалогическое единство – главный компонент диалога, исходная единица обучения. Наиболее распространенными являются следующие из них: вопрос-ответ (*Эсё мён ятлă? – Эпё Ира ятлă*), вопрос-вопрос (*Эсё кампа килтён? – Паян-и?*), сообщение-вопрос (*Мана пукане кирлĕ. – Хăшĕ?*), сообщение-сообщение (*Эпё Ира ятлă. – Хавас паллашма.*), сообщение и реплика-подхват, продолжающая или дополняющая высказанную мысль (*Юмах интереслĕ. – Çапла. Мана та килĕшрĕ.*), побуждение-сообщение (*Айтăр вылятпăр. – «Уйăхна хĕвел» - интереслĕ вайă.*), побуждение-вопрос (*Кёнеке вулпăр. – Илсе килес-и?*). Наибольшей речевой активностью обладают вопросно-ответные единства.

Рассмотрение основных теоретических положений, подходов к формированию у детей иноязычных навыков и речевых умений позволило нам разработать систему формирования механизмов чувашской речи у русскоязычных дошкольников пятого года жизни.

Условиями, которые целесообразно соблюдать при формировании данных умений стали следующие: диалог должен быть естественным образом вплетен в сюжет занятия; лексический материал, включенный в диалог, должен соответствовать возрастному и речевому развитию ребенка; диалогическая речь при обучении неродному языку, как и в родном языке, должна служить удовлетворению познавательных потребностей ребенка.

С опорой на имеющиеся исследования были отобраны следующие обобщенные виды диалогов: 1) диалог этикетного характера; 2) диалог-образец и его разновидность диалог-расспрос; 3) стандартный диалог или диалог, сопровождающий ролевые игры. Первый вид диалога помогает ребенку овладеть элементарными лексическими средст-

вами для коммуникации в наиболее типичных ситуациях общения. Такой диалог включает в себя и общение детей между собой и беседу с игрушечными персонажами. Назначение подобных диалогов состоит в овладении элементарными лексическими средствами для коммуникации. Эти средства ребенок может использовать для обозначения предметов его ближайшего окружения и для удовлетворения своих самых простых желаний и потребностей. Высказывания в рамках таких диалогов представляют собой вначале как бы управляемые, запрограммированные педагогом заранее ответы на вопросы.

Ситуации могут быть условно-реальными, созданными с помощью игрушечных персонажей. Например, воспитатель говорил: «Дети, Търнаккай очень рассеянный. Он опять все перепутал и хочет спросить у вас, как называются эти игрушки по-чувашски. Давайте поможем ему. Роль Търнаккай выполняет воспитатель. На его вопросы дети отвечают хором и по отдельности: *Ку мён?* - *Ку уна. Ку мён?* - *Ку пакша* и т.д.

Диалог-образец и стандартный диалог представляют собой как бы застывшую модель определенной коммуникативной ситуации, на основе которой ребенок может решить похожую на данный образец задачу общения. Они содержат в себе заготовленные заранее языковые средства выражения, соответствующие тем, которые наиболее часто употребляются детьми на родном языке. Тем самым обеспечивается доступность и относительно легкая усваиваемость таких диалогов. Такие диалоги дают возможность обучаемым после их репродуктивного воспроизведения заменить одни составные части другими или расширить их. Существенным преимуществом подобных диалогов является то, что они позволяют ребенку на основе минимальных языковых средств продемонстрировать умение успешно пользоваться неродным языком в различных ситуациях, что способствует развитию интереса к изучению чувашского языка.

Наиболее доступной для дошкольников разновидностью диалога-образца является диалог-расспрос. Ему предшествует коммуникативная ситуация, содержащая мотив и цель беседы. Например, перед иллюстрацией диалога-расспроса воспитатель говорил: «Дети, к нам в гости приехал Тимука. Он хочет познакомиться с вами и рассказать о вас своим друзьям в деревне». (Вначале диалог проигрывается взрослым, который озвучивает две роли: роль Тимука и одного русского сказочного персонажа, например, Машеньки. *Сыв-и? Сывах. Эсё мён ятлй? Эпё Машенька ятлй. Эсё хёр ача-и? Эпё хёр ача. Эсё мён юрататйн? Эпё панулми юрататйн.* Затем на вопросы персонажа отвечали дети). По мере развития умения понимать обращенные к нему реплики и отвечать на них, ребенок учился вести диалог, употребляя реплики, открывающие беседу и стимулирующие собеседника к разговору. Например, воспитатель обращается к детям: «Ребята, сегодня мы с вами отправимся в путешествие в волшебную страну. Там живут герои чувашских и русских сказок и мультфильмов. Но персонажи русских сказок и мультфильмов не знают чувашского языка. Давайте поможем им познакомиться друг с другом. Сначала научим их здороваться». Воспитатель разыгрывает диалог между Пукане и Чебурашкой. Затем роли этих персонажей озвучивают дети.

Ролевые игры занимают особое место в психическом развитии дошкольников, т.к. принимая на себя различные роли, ребенок проявляет заложенные в нем творческие способности. Однако общение на чувашском языке в ролевой игре трудно для детей, особенно на первом году обучения, поэтому тематика и содержание таких диалогов отбирались с учетом накопления детьми лексического багажа. Чтобы создать среду общения в ролевой игре на чувашском языке, мы включали персонажей сказок, кукол, которые говорят только по-чувашски, например, Илемпи – продавец в волшебном магазине игрушек (озвучивает взрослый). Роль покупателя выполнял ребенок. (*Сывлӑх сунатӑн. - Сывлӑх сунатӑн. Уна парӑр тархасийӑн. - Тархасийӑн.*)

Таким образом, дети шаг за шагом овладевали отдельными речевыми актами, подтверждая или отрицая сказанное воспитателем, отвечая на вопросы, сами, задавая вопросы, выражая различные просьбы.

В ходе обучения монологической речи мы старались способствовать развитию у дошкольников умений делать элементарные связные высказывания о себе и о своем ближайшем окружении в пределах программного языкового материала. Монологическая речь только начинает формироваться у дошкольника. Трудность построения монологического текста состоит в его развернутости, а для этого необходимо предвидеть не только предстоящее высказывание (предложение, суждение), но и все сообщение в целом. Логичность и обоснованность суждений выражается в композиционно-смысловом единстве текста, что означает наличие зачина, аргументирующей части, заключения, а также связи внутри каждой части.

Овладение монологическим высказыванием не просто. Изучающий неродной язык, как убедительно показали психологи, оказывается в очень сложной ситуации. Его внимание распределяется одновременно на несколько объектов: определение содержания высказывания, отбор и фиксацию языковых средств, установление и удержание в памяти логической последовательности высказывания, его реализацию во внешнем плане. Одни не знают, *зачем* надо говорить, другие – *что* можно сказать в данной ситуации, третьи – *как* строить логику суждения (начало, продолжение, концовка).

В процессе экспериментального обучения мы убедились в важности определения такого содержания речи, которое вызывает у ребенка желание вербального общения, т.е. желание говорить самому и слушать высказывания товарищей. Поэтому при планировании объекта обсуждения обязательным для нас условием выступала его связь с тематикой разговоров детей данной возрастной группы на их базовом (русском) языке.

Выделяют следующие признаки, характерные для монологического высказывания: целостность, связность, логичность. Целостность, предполагающая единство темы и соответствие всех микротем главной мысли, обуславливается целенаправленностью высказывания и проявляется в том, что у говорящего всегда есть определенная цель – решить определенную речевую задачу.

При обучении неродному языку все условия общения – цели, мотивы, задачи – обеспечивает дошкольникам игра. Игровая ситуация и речевая задача, формулируемая воспитателем для детей на родном языке, ставили детей в такие условия, когда невозможно не заговорить. Например, воспитатель говорил: «Лесной гномик пустит нас в свой волшебный лес, если каждый из вас расскажет о том, какое у него животное и какого оно цвета. Высказывания детей были следующими: *Ман мулкач. Вал шуря тёслё; Ку уна. Уна хямёр.*

В процессе формирования связной монологической речи придерживались следующей последовательности. Подготовительные упражнения включали: 1) упражнения, развивающие умение выбирать нужную модель предложения. Например, детям давалось задание: «Выбери игрушку, которая тебе нравится, и представь ее Илемпи по-чувашски» (например, *Ку мулкач*) или «Нарисуй (слепи, смастери) твое любимое животное или игрушку и назови его (ее) по-чувашски» (*Ку уна*); 2) упражнение на развитие умений соотнести модель предложения с имеющимся лексическим запасом и комбинировать предложения, построенные по разным моделям. Воспитатель предлагал: «Покажи Илемпи, что умеют делать эти животные». Ответами были следующие фразы: *Кушак сикет. Кушак чунать.*

Далее следовали упражнения, формирующие умение соединять два речевых образца. Упражнения содержали соответствующие целевые установки, использовалась наглядность. Например, ребенок раскрывает содержание двух картинок, где на первом изображена зима, а вторая передает катающегося на коньках ребенка: *Хёлле. Юр*

çáватъ. Ман коньки пур. Эпё ярâнатâп. И, наконец, дети переходили к элементарным монологическим высказываниям, представляющим собой описания, рассказы о себе, любимых игрушках, животных.

Обучение диалогической и монологической речи происходило взаимосвязанно. Подготовительная работа при формировании умения логически строить высказывания проводилась в процессе обучения диалогической речи, в частности, умение отвечать на вопросы в определенной последовательности (например, описанная ситуация с интервью Пурнеске). Диалоги наполнялись повествовательными, вопросительными и побудительными предложениями в зависимости от темы беседы. Но во всех случаях беседы проводились лишь после того, как дети усваивали необходимый лексический, грамматический материал, чтобы без предварительной подготовки ребенок мог высказываться в соответствии с представленными коммуникативными ситуациями в пределах пройденного языкового материала, ориентируясь на объем высказывания в две-три фразы.

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ РЕБѐНКА-ДОШКОЛЬНИКА В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Т.М. Степанова
ННУ им. В.А.Сухомлинского, г. Николаев*

На современном этапе развития общества речевое развитие личности уже на этапе дошкольного детства приобретает особенного значения. Новой редакцией Базового компонента дошкольного образования предусмотрено обучение детей дошкольного возраста как родному, второму, так и иностранному языкам по желанию родителей [1]. Но это требует специальной разработки содержания обучения детей нескольким языкам с учетом их полилингвальной коммуникации.

На каждом этапе человеческого бытия разработка содержания образования обуславливается уровнем развития общества, а именно: науки, культуры, экономики, специфики системы образования определенной страны в определенный исторический период, задач общества и образовательной политики государства, социального заказа для системы образования. То есть категорию «содержание образования» всегда необходимо рассматривать в плоскости её конкретизации, поскольку абстрактной, оторванной от внутренней сущности системы образования и её содержания не существует.

В содержание образования входят различные виды знаний, что является его основным элементом, а именно: основные понятия и термины, факты, основные законы науки, теории, знание способов деятельности, знания оценивания.

Пробуждение индивидуального словотворчества, формирование способности творчески самовыражаться с помощью слова (Л. Мацько) является, на наш взгляд, не что другое, как способствование проявлениям субъективности в речи, что возможно при условии погружения в такие речевые ситуации, которые мотивируют проявления ребенком своей самости, активности, креативности, самостоятельности, в процессах восприятия-понимания и рождения речи. И поэтому в дошкольных образовательных учреждениях, которые, по мнению авторов Концепции, продолжают процесс формирования языковой личности, берущий начало в материнской школе, должны внедряться новые, современные технологии обучения, использоваться нетрадиционные методы учения языку [3].

Кроме того, на необходимость воспитания культуры, формирования интеллекта, развитие полноценных речевых способностей ребенка в процессе решения ним жизненных проблем, формирование умений решать их средствами выучивания языка, указыва-

ет Н. Бондаренко. В основу обучения государственному языку она предлагает положить **личный подход**, который дополняет поликультурный, деятельностный, эмоционально-смысловой и др. Целью обучения при таком подходе являются достижения результатов ценностного, творческого плана, которые предусматривают мобилизацию внутренних резервов ребенка, благодаря которым он овладевает языком, развивает собственные речевые способности.

Современная лингводидактика различает родной, второй и иностранные языки. По мнению А. Леонтьева, родной язык не является «врожденным», это не язык родителей, не доминантный язык, а «речь, с помощью которой ребенок произнес свои первые слова».

Среди самых важных приоритетов, которые были определены Концепцией речевого образования, есть личностная ориентация образования, демократизация и гуманизация обучения языку, оптимистическая философия как мировоззренческая основа языкового образования, обогащение образовательного содержания обучения языку и речи, реализация **деятельностного подхода** к речевому развитию, более полное осуществление в процессе обучения функций родного языка, усиление практической направленности, обеспечение преемственности содержания языкового образования и требований к его усвоению между базовым компонентом дошкольного образования и начальной школы; основной и старшими школами; общеобразовательной школьной подготовкой и требованиями профессионально-технического и высшего образования, использование новых педагогических технологий.

Учитывая возрастные потребности, специфику обучения детей дошкольного возраста, методика при определении цели обучения языку всегда отдавала приоритет формированию у детей практических навыков устного общения с окружающими людьми. По А. Богуш, конечным результатом развития речи и обучения языку является формирование языковой способности, речевых умений и навыков [3]. Подчеркнем, что это понятие трактуется в контексте компетентности в языке, поскольку последняя формируется только в процессе ее применения в общении (А. Лурия). Языковая способность, которая создается на основе врожденных структур и представляет собой совокупность речевых умений и навыков, дает возможность, по А. Шахнаровичу, создавать новые высказывания, а, значит, быть компетентным.

Многочисленные научные исследования (А. Богуш, В. Гербова, И. Луценко, Н. Орланова и др.) дают основания утверждать, что дети дошкольного возраста в состоянии овладеть устной связной речью, она развивается в процессе общения, неразрывно связана с деятельностью и проявляется в ней. Общение трактуется как взаимодействие двух или больше собеседников с целью установления и поддержки межличностных отношений, достижение общего результата совместной деятельности [2; 3]. Общение охватывает три процесса: *коммуникативный* – стремление участников повлиять один на другого, на поведение другого, для этого необходимо не только использование единственного языка, но и одинаковое понимание ситуации. *Интерактивный* процесс общения – построение общей стратегии взаимодействия, для этого необходимо владеть способами обмена действиями, согласование планов действий партнеров и анализ действий каждого из них. *Перцептивный* процесс предусматривает формирование образа другого человека, его восприятие, познание, понимание, осознание его психологических особенностей и поведения.

По данным М. Лисиной, на протяжении дошкольного возраста происходит постепенная смена форм общения: от ситуативно-личностного (первое полугодие первого года жизни), ситуативно-делового (6 месяцев – 2 года), внеситуативно-познавательного (3–5 лет) до внеситуативно-личностного в 6–7 лет. При такой форме общения главным мотивом является личностный, у детей возникает потребность во взаимопонимании и

сопереживании. Взрослый для ребенка становится самым высоким авторитетом, его указания, замечания, требования принимаются ребенком без обид, по-деловому, без каприз и каких-либо отказов от трудных заданий [3].

Так, специальная речевая подготовка детей в ДНЗ осуществляется на специальных занятиях по развитию речи, по звуковому анализу слов и обучение детей элементам грамоты в соответствии с программными требованиями. Таким образом, на формирование языковой личности ребенка-дошкольника большое влияние оказывает содержание образования и специальная подготовка специалистов для работы с детьми дошкольного возраста, которые, создавая языково-игровую среду, способствовали бы легкому овладению детьми как родным, так и иностранным языками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання. – Київ, 2012. – № 7. – С. 4–19.
2. Луценко І. О. Методика навчання способів вирішення комунікативно-мовленнєвих завдань у структурі суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників виховного процесу / І. О. Луценко // Вісник Інституту розвитку дитини. – Вип. 18 / Серія : Філософія, педагогіка, психологія : (збірник наукових праць). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 102–107.
3. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : Підручник / А. М. Богуш / За заг. ред. А. М. Богуш. – 2 видання, доповнене. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 704 с.

ЯЗЫКОВЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА РУССКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ)

*Т.А.Бочкарева, Э.А.Филиппова
СГУ им. Н.Г.Чернышевского, г. Саратов*

Билингвизм, будучи многоаспектной проблемой, является предметом изучения различных наук: лингвистики, психолингвистики, социальной психологии, социологии, социолингвистики.

Для логопедии билингвизм представляет особый интерес, так как он нередко становится причиной возникновения специфического рода речевых ошибок на русском языке, обусловленных как особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением речевого и психического развития. Фактор билингвизма для детей с речевой патологией является отягощающим, что не может не сказаться на развитии речевой, познавательной, а, следовательно, и учебной деятельности. Изучением билингвизма в логопедии занимались А.Е. Бабаева, Л.И. Белякова, С.С. Бакшиханова, Е.О. Голикова, В.А.Гончарова, О.Б. Иншакова, С. Б. Файед, Н.А. Шовгун и другие.

В последнее время наблюдается ухудшение социально-экономической ситуации в стране, сопровождающееся массовыми миграциями семей различных национальностей. Для многих семей, по той или иной причине оказавшихся в чужой языковой среде, проблема билингвизма стоит особенно остро. Увеличивается число детей, находящихся в условиях вынужденного двуязычия, испытывающих серьезные трудности в овладении русским языком; детей, не владеющих в достаточной мере русским языком к моменту поступления в русскоязычную школу. Это приводит к проблемам в школьном обучении: дети часто оказываются неуспевающими не только по русскому языку, но и по остальным предметам школьной программы [1, с.81-86.].

Для решения указанной проблемы требуются усилия и учителя, и психолога, и логопеда.

До сих пор ведутся споры: можно ли считать проявлениями речевых расстройств речевые ошибки в речи билингов? Иными словами, можно ли считать их предметом для логопедической работы? Пока ученые дискутируют по этому вопросу, логопеды на практике в сложившихся условиях уже должны оказывать помощь детям-билингвам, которые к ним неизбежно попадают. Таким образом, возникает потребность в адекватной оценке состояния речи у школьников с билингвизмом, в создании соответствующих теоретически обоснованных методик исследования и коррекции на этой основе речи при ее патологии, отягощенной билингвизмом.

Логопедами школьных логопунктов, ПМС-центров проводится коррекционная работа с младшими школьниками, имеющими нарушения письменной речи при двуязычии. Однако как показывает практика, имеющиеся у детей нарушения письменной речи в большинстве случаев лишь незначительно уменьшаются даже к концу коррекционного курса.

Недостаточная эффективность традиционной логопедической работы может быть связана как с неразработанностью данного вопроса в теоретическом и практическом плане, так и с игнорированием специфических проявлений этих нарушений, обусловленных непосредственно двуязычием. Расширение представлений о характере трудностей овладения русским языком детьми-билингвами позволит более дифференцированно подходить к проблемам школьной неуспеваемости.

Таким образом, вышесказанное объясняет актуальность нашего исследования.

Цель исследования: изучить предпосылки возникновения нарушений речи у детей-билингвов, родным языком для которых является татарский.

Задачи: провести сопоставительный анализ языковых систем русского и татарского языков с учетом их типологических особенностей; выявить потенциальные «проблемные» зоны, обусловленные интерференцией, знание которых поможет в дальнейшем логопеду правильно организовать коррекционную работу с данными детьми.

Сопоставительный анализ систем русского и татарского языков показал, что в плане грамматики основные трудности в овладении русским языком детьми-татарами связаны с принадлежностью сравниваемых языков к разным типологическим группам. Русский язык принадлежит к флективному языковому типу, а татарский — к агглютинативному.

Известно, что агглютинативный тип характеризуется стандартностью и однозначностью аффиксов, которые «приклеиваются» к основе, практически не влияя на нее. Например, показателем множественного числа в татарском служит всегда суффикс -лар. Языки флективного типа, напротив, характеризуются тем, что их аффиксы не стандартны, многозначны, присоединяясь к основе, они оказывают на нее влияние, что делает не очевидным границы морфем. Например, формы множественного числа в русском языке передаются при помощи окончаний — а (дом-а), я (пол-я), ы(мам-ы), и (кон-и). Таким образом, усвоение грамматических показателей форм множественного числа русского языка относится к «проблемной зоне» для детей-татар.

Другие сложности грамматического порядка обусловлены различием в составе и функциях падежей. Так, в татарском языке нет падежей, соответствующих русским творительному и предложному, а татарский исходный и местно-временной падежи имеют свои особенности.

Отметим также в качестве «факторов риска» отсутствие в родном языке предлогов, приставок, наличием в русском и отсутствием в родном языке категории грамматического рода, отсутствие четкого выражения категории вида в татарском языке, фикс-

сированное конечное место сказуемого в предложении в татарском и свободный порядок слов в русском языках.

Остановимся более подробно на различиях в фонетике и графике как факторах «провокации» ошибок письменной речи, в том числе и специфических.

Покажем артикуляционные особенности гласных звуков русского и татарского языков в сопоставительном аспекте (Отсутствующие в одном из языков звуки или отличающиеся характеристики мы выделили курсивом и указали варианты произношения — Т.Б, Э.Ф.). В русском языке [а] - гласный звук, нижнего подъема, *среднего ряда*, нелабиализованный. В татарском - [а] - гласный звук *заднего ряда*, от русского а отличается тем, что *имеет более глубокую заднеязычную артикуляцию*. В русском - [о] - гласный звук, среднего подъема, заднего ряда, лабиализованный. В татарском - [о] - гласный звук заднего ряда, по качеству представляет *нечто среднее между русскими [o] и [y]* (борау- бурав, тоз-соль). В русском - [э] [е] - гласный звук, среднего подъема, переднего ряда, нелабиализованный. В татарском ему соответствует два звука : [э]-гласный звук переднего ряда *более открытый звук, чем русский э (в русских словах, заимствованных из татарского языка, этот звук передается посредством я)* и [э(е)]-это краткий гласный звук переднего ряда. *Представляет нечто среднее между русскими [э] и [и] и слышится как неударяемый гласный е после шипящих* (килде, эшче, элек). В русском - [у] - это гласный верхнего подъема, заднего ряда, лабиализованный. В татарском - [у] - гласный звук заднего ряда, произносится как русский у. (бул-будь, тула-сукно). В русском - [ы] - это гласный звук верхнего подъема, заднего ряда, лабиализованный. В татарском - [ы] - это краткий гласный звук заднего ряда. *Произносится глуше русского ы и приближается к русским неударяемым а или о* (сын- изваяние, кыр- поле). В русском - [и] - это гласный звук верхнего подъема, переднего ряда, нелабиализованный. В татарском - [и] - это *долгий* гласный звук переднего ряда. *Произносится как русский ударяемый и, но с некоторым оттенком ий* (син, мин). При этом в русском языке нет аналогов татарским звукам [ү]-гласный переднего ряда, *произносится примерно как немецкий й* (сүз-слово, күл-озеро, бул-дели); [ө]-гласный звук переднего ряда. *Язык действует своим концом и опирается о нижние резцы* (төн- ночь, көл- зола, көн- день); [ый]-это *долгий гласный заднего ряда. Произносится, как такое же сочетание русских звуков* (ясыи, укый, сый).

Как видим, практически все гласные звуки двух языков (за исключением [у]) имеют артикуляционные и акустические отличия, что, безусловно, должен учесть логопед в работе с детьми-билингвами при постановке правильного произношения гласных звуков русского языка. Например, заднеязычное и огубленное произношение звука *а* в татарском может привести к его замене на *о* в русском языке и т.д.

В системе согласных звуков двух языков и их графической передаче также нет однозначных соответствий. В частности, отметим наличие специфического звука [ʒ] в татарском языке. Данный звук также часто встречается в английском языке и в заимствованиях с английского в русском языке передается сочетанием букв [дж] : 'джерпер', 'Джек'. Также оформляются и татарские заимствования: джилян – жилэн, Джалиль – Жэлил. Звук [ж] в русском языке всегда твердый. Необходимо отметить, что твердый [ж] также нехарактерен для татарского языка, как для русского. Поэтому смешения этих звуков, как правило, не происходит. Другой специфический звук татарского языка — [ң]. Это носовой звук, образующийся при помощи маленького язычка. Наиболее близким в русском языке можно считать звукосочетание [нг] в слове 'гонг' при произнесении его в нос. Этот звук часто встречается во французском языке: jardin [jɑrɛ̃], bien [bjɛ̃], chien [ʃjɛ̃]. И, наконец, звук [h] – фарингальный звук. Он образуется в глотке и произносится с придыханием. Близкий к нему звук есть в английском языке: hat, hand, hare. В русском языке наиболее близким звуком можно считать [х] в словах халат, хо-

лодок, если произнести его без гортанного призвука. В русском языке нет фарингальных звуков, что может спровоцировать произнесение звуков *х* и *к* (в русском языке они заднеязычные) с горловым призвуком. В то же время *ч* – русской аффрикаты, то есть сложного звука [тш'] в татарском языке практически нет. Он употребляется лишь в заимствованиях вследствие знания большинством татар русского языка, а также в некоторых диалектах.

Буквой *ч* в татарском языке приблизительно обозначается звук [ш'], или то, что в русском языке обозначается буквой *щ*. Это, на наш взгляд, также фактор провокации интерферентных ошибок — звуковых замен *ч* на *щ*.

Обратим внимание и на основные правила практической фонетики татарского языка, в корне отличающиеся от русских. Обычно говорят о трех основных: законе сингармонизма, законе открытого слога, законе ударного конечного слога. Согласно закону сингармонизма, в татарском языке в одном слове могут сочетаться только звуки однородные с точки зрения переднего или заднего образования, т.е. или исключительно гласные переднего ряда и мягкие согласные, или исключительно гласные заднего ряда и твердые согласные. Для русского языка сингармонизм не характерен. Следовательно, можно прогнозировать затруднения в произношении русских слов типа *пальцы*, *пыльно* и др. Чревато ошибками в русском языке и правило открытого слога в татарском. Для татарского языка нехарактерно соседство двух или нескольких согласных. Конечно же, они встречаются, но по сравнению с русским языком весьма малочисленны. Чаще всего соседствуют согласные с сонантами (сонанты: [р], [л], [м], [н], [й], [w]) или на стыке корня и суффикса. С учетом указанной особенности можно отметить тенденцию к «разбавлению» русских сочетаний согласных гласными в устной речи, что неизбежно отразится и на письме. См. освоение русских заимствований: *клеть* – *келэт*, *труба* – *торба*, *смола* – *сумала*. Отметим и третье правило, как потенциально приводящее к нарушениям: четкое произнесение последнего слога. В русском языке в безударных позиции конца слова звонкие согласные оглушаются, что отражается в устной речи, но не в письменной. В связи с последней отметим и существенное различие в принципах правописания, которое не может не привести к интерферентным ошибкам.

В русском языке, как известно, письмо регулируется тремя основными принципами: морфологическим (единообразное написание морфем), историческим (традиционным) и фонетическим (в отдельных случаях).

Важным законом татарского языка является фонетический принцип правописания, т.е. «как слышим, так и пишем». И хотя из этого закона достаточно много исключений, в первую очередь, это заимствования из арабского и новые заимствования из русского, этот принцип является основным правилом, что неизбежно приведет к ошибкам в письменной речи, так как именно фонетический принцип противоречит морфологическому, являющемуся в русском языке ведущим.

Итак, вышеперечисленные особенности русского и татарского языков, на наш взгляд, необходимо знать логопеду, работающему с детьми-билингвами, родной язык которых татарский. Это позволит ему не только диагностировать нарушения, но и правильно их дифференцировать на основании понимания механизмов интерференции, а следовательно, грамотно выстроить на этой основе систему коррекционной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочкарева Т.А., Утешкалиева Б.Г. Речевые особенности детей-билингвов на фоне интерферентных явлений. // Проблемы филологического образования : сб. науч. тр. / под ред. А. Б. Щербакова. - Саратов : ИП Баженов, 2009. - Вып. 2. - 220 с. С. 81-86.

ОСОБЕННОСТИ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Е. А. Кушакова, Е. В. Алексеева
МарГУ, г. Йошкар-Ола*

Во множестве стран большой интерес вызывает такое явление, как овладение детьми двумя и более языками. Интерес отечественных ученых обусловлен, прежде всего, этической ситуацией, сложившейся в стране. В любой республике или автономном округе Российской Федерации, в том числе в Республике Марий Эл, население говорит на двух языках – русском и национальном, в связи с чем, развитие речи многих детей дошкольного возраста протекает в условиях билингвизма.

С позиции ученых билингвизм – это особое психологическое явление, когда человек может употреблять для общения две языковые системы и попеременно их используют в зависимости от условий речевого общения [1]. Психологическое и психолингвистическое направления исследования детского двуязычия представлены в трудах А.А. Леонтьева, Н.Имедадзе, Е.И. Негневицкой, Выготского, А.М. Шахнаровича, М.Р. Львова и др. На сегодняшний день ими осуществлены исследования, связанные с изучением формирования речи у детей-билингвов (двуязычных), проанализированы ситуации, способствующие овладению вторым языком, и факторы, оказывающие влияние на развитие языков, рассмотрено влияние одного языка на другой при двуязычии, но при этом остается еще много открытых вопросов. Нередко данные, полученные разными исследователями, занимающимися вышеперечисленными вопросами, являются противоположными. Проходит немало споров о том, как влияет знание нескольких языков на психическое развитие и последующую жизнь ребенка.

Анализ исследований ученых в области билингвизма позволяет выделить следующие особенности речевого развития детей-билингвов: они позднее овладевают речью; словарный запас на каждом из языков меньше, чем у детей говорящих на одном языке; при отсутствии систематического обучения, может быть плохо усвоена грамматика; могут возникнуть трудности при усвоении письменной речи второго языка; при отсутствии практики может возникнуть постепенная потеря не доминирующего родного языка; сокращение временной перспективы, т.е. дети вообще не способны думать о будущем и планировать. Социальная неустроенность, отсутствие социального статуса вызывают неуверенность в будущем и нереалистическую оценку своих профессиональных перспектив; у детей может быть нарушена способность взглянуть на себя со стороны, они меньше осознают мотивы собственного поведения; у них могут возникать эмоциональные трудности, которые проявляются в поведении.

Но, несмотря на все отрицательные влияния билингвизма на речь и психику детей, многие учёные, лингвисты утверждают, что положительных моментов больше, чем отрицательных. Ребенок-билингв больше интересуется лингвистическими явлениями, поскольку его языковой опыт значительно шире. Довольно рано проявляется интерес к семантике слов, к тому, что одно и то же понятие можно выразить как на родном языке, так и на изучаемом. Это способствует развитию переводческих навыков, а также интереса к мотивации наименований. Выводя собственную этимологию слов, дети активно пользуются знаниями двух языков. Развитие словаря ребёнка тесно связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи. В словаре ребёнка рано появляются слова конкретного значения, позднее – слова обобщающего характера. К старшему дошкольному возрасту, дети овладевают лексикой и другими компонентами языка настолько, что усваиваемый язык действительно

становится родным. Вместе с тем семантическое и, частично, грамматическое развитие остаются еще далеко не завершенными. Уточнение смыслового содержания слов к 6 – 7 годам еще только набирает силу. Это связано с усвоением новых знаний об окружающем мире и с возникновением эстетического отношения к слову и речи в целом. Важная задача воспитания и обучения состоит в учете закономерностей освоения значений слов, в постепенном их углублении, формировании умений семантического отбора слов в соответствии с контекстом высказывания на обоих языках.

Эти аспекты оказывают существенное влияние на развитие активного словаря у детей-билингвов. В связи с этим нами подчеркнута актуальность анализа объема и качества активного словаря русского и марийского языков детей-билингвов старшего дошкольного возраста.

Экспериментальное исследование по изучению активного словаря детей-билингвов старшего дошкольного возраста проходило на базе МДОУ детский сад «Матрёшка» общеразвивающего вида д. Кадам Советского района РМЭ. Все дети, принимавшие участие в исследовании знают в той или иной степени два языка: русский и марийский.

Для достижения цели эксперимента в области оценки качественного и количественного состава активного русского и марийского словарного запаса детей-билингвов старшего дошкольного возраста мы применили диагностические методики: «Исследование активного русского словаря» Т.И. Гризик, И.Д. Коненковой, модифицированную методику З.К. Ивановой, Л.И. Кошкиной, Л.Е. Майковой. Итак, наше исследование активного словаря детей-билингвов старшего дошкольного возраста состояло из двух разделов: исследования объема и качества активного русского словаря и объема и качества активного марийского словаря. В процессе проведения эксперимента детям были предложены практические задания, подборка иллюстративного и словесного материала, диагностика проводилась с каждым ребенком индивидуально, после установления с ними положительного эмоционального контакта. В целом, с предложенными заданиями справились все дети, задание выполняли достаточно быстро и с интересом. Отмечалась большая заинтересованность детей в работе, они были весьма активны и доброжелательно относились к экспериментатору.

Результаты модифицированной методики З.К. Ивановой, Л.И. Кошкиной, Л.Е. Майковой показывают, что высокий уровень сформированности активного марийского словаря выявлен у 20% детей-билингвов, средний уровень сформированности активного марийского словаря выявлен у 50% детей-билингвов, низкий уровень сформированности активного марийского словаря выявлен у 30 % детей-билингвов. Исследование объема и качества активного марийского словаря состояло из трех разделов: знание существительных, прилагательных, глаголов и показало, что не все дети хорошо воспринимают и понимают части речи. Многие дети не смогли правильно назвать имена существительные по темам: «Одежда и обувь», «Жилище и его части», 40% детей с данным заданием не справились вообще. Также определенные трудности у большинства детей (20%) на марийском языке вызывало определение названия продуктов питания. В разделе «Имена прилагательные» основные ошибки были в определении и названии цветов и формы. В разделе «Глаголы» половина детей затруднялась правильно подобрать слова к картинке и воспроизвести ответное предложение. В остальном наблюдались ошибки, которые носили лишь единичный характер. Следует также отметить, что некоторые дети слова называли на русском языке.

Полученные данные по методике «Исследование активного русского словаря» Т.И. Гризик, И.Д. Коненковой свидетельствуют, что высокий уровень сформированности активного русского словаря выявлен у 20% детей-билингвов. Средний уровень сформированности активного русского словаря выявлен у 70% детей-билингвов. Низ-

кий уровень сформированности активного русского словаря у детей-билингвов не выявлен. Анализ объема и качества активного русского словаря показал, что практически все дети не знают названий деревьев, на вопрос: «Что это?» отвечали просто «дерево», независимо от того, какое дерево изображено на картинке. Лишь один ребенок смог правильно назвать все деревья и ещё один правильно назвал 3 из 6 предложенных иллюстраций деревьев. Все остальные дети с этим заданием не справились. Также определенные трудности у половины детей вызывало определение времен года и суток. Они правильно называли только «день», «ночь», «зима» и «лето». Плохо справились также с заданием на определение названий обуви: 50% детей любую обувь называли «туфли», 30% детей выделяли еще «сапоги» и «тапки». И лишь 20% детей правильно назвали все виды обуви. Никто из детей не смог назвать рыбы, называли их лишь обобщающим словом. В разделе «Имена прилагательные» основные ошибки были в определении и названии цветов и формы. Испытуемые выделяли лишь основные цвета. В ходе исследования отмечено, что некоторые дети приводили обобщающие слова на марийском языке, причем это явление можно диагностировать как смешение языков, т.к. на просьбу назвать то же слово по-русски, дети отвечали, что они и так называют по-русски. Процесс идентификации при усвоении второго языка у детей-билингвов происходит стихийно-направленно, т.е. устанавливаются прямые соответствия между языковыми единицами родного и второго языков в условиях непосредственных языковых контактов. Но поскольку обозначения определенных понятий в родном и втором языках обычно не совпадают, а ребенок усвоил данные обозначения только на доминирующем языке, то в подобной ситуации ребёнок в языковом акте часто не замечает, что пользуется понятиями только одного из языков, отождествляя их со вторым не доминирующим языком. Детям, оказывается, сложно понять, что они говорят не на требуемом языке

Сравнительные результаты исследования сформированности у детей-билингвов активного русского и марийского словаря позволяют сделать вывод, что у испытуемых детей-билингвов в целом по группе лучше развит активный русский словарь (40%).

Таким образом, в целом результаты исследования показали, что контингент дошкольников с билингвизмом неравномерен по степени сформированности лексической системы речи русского и марийского языков. Большинство детей демонстрирует среднее состояние развития лексики, уровень сформированности активного словаря детей-билингвов старшего дошкольного возраста имеют свои особенности: у детей с марийско-русским билингвизмом отмечается ограниченность словарного запаса (марийского или русского), отмечается смешение слов, относящимся к разным языкам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закирьянов, К.З. Двужычие: лингвометодический взгляд / К.З. Закирьянов // Вестник Восточной Экономико-юридической гуманитарной академии. – 2008. – №4.(36). – С.52-59.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО НЕДОРАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ИНТЕЛЛЕКТА

О.Н. Петрова

МБДОУ «Детский сад №23 «Берегиня», г. Чебоксары

Всем известно, что речь является одним из главных показателей развития ребенка. Она реализует несколько потребностей ребенка: коммуникативную, информативную, познавательную (развивающую), что уже говорит о ее большой значимости.

Умственная отсталость - это стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, а также эмоционально-волевой и поведенческой сфер, обусловленное органическим поражением коры головного мозга.

Большинство среди умственно отсталых составляют лица, имеющие медицинский диагноз - олигофрения (в переводе с греческого oligos-малый, phren - ум) - особая форма психического недоразвития.

В зависимости от степени недостаточности интеллекта у детей-олигофренов различают три группы:

- идиотия - наиболее тяжелая;
- имбецильность - менее тяжелая;
- дебильность - относительно легкая.

МБДОУ «Детский сад №23 «Берегиня» г. Чебоксары для детей с нарушением психического развития и интеллекта в своей деятельности руководствуется:

- Программой для дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание». Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева, М., 2003г.

- Программой воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью/ под ред. Л.Б. Баряевой, О.П. Гаврилушкиной.

- Подготовка к школе детей с задержкой психического развития/ под ред. С.Г. Шевченко, М., 2007г.

В выпускной группе в этом году два ребенка в возрасте 6-7 лет. Данный детский сад они посещают третий год. Это дети со сложной структурой дефекта, имбецилы. Имбецильность - это тяжелая степень нарушения интеллекта, при которой они все же могут овладеть определенными возможностями речи. Также им под силу несложные трудовые навыки. Оба ребенка не говорящие, почти не проявляют интереса к предметам, явлениям и событиям, которые их окружают. Отсутствие речи оказывает негативное влияние на умственную деятельность и очень снижает их познавательную активность. Они с трудом понимают и выполняют поставленные перед ними задачи.

С детьми занимаются специалисты: психолог, учитель дефектолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре в тесном контакте с воспитателем и родителями детей. Нами разработаны рабочие программы, перспективный план по развитию речи детей.

Учитель – дефектолог совместно с воспитателями разрабатывают в начале года лексические темы на каждую неделю в учебном году. Немаловажную роль на каждом занятии играет развитие речи детей.

Уровень развития речи, помимо логической ее стороны, определяется семантической стороной, т.е. смысловой нагрузкой слова и грамматическим строем языка, в котором воплощаются логические связи и отношения, а также ролью, которую речь может играть в общении, в понимании и в деятельности человека, т.е. ее функциями.

Для некоторых родителей осознание того, что их дети – «не такие, как все» – становится настоящим потрясением, также родители очень переживают то что их дети не говорят. Родителям наших воспитанников очень хочется услышать хотя бы простые слова такие как «мама», чтобы ребенок разговаривал на бытовом уровне: «дай кушать», «хочу пить». С родителями мы проводим беседы и консультации на темы развития речи, проводятся и мастер-классы по играм на развитие мелкой моторики рук, что как известно благотворно влияет на речь детей.

В силу особенностей своего развития и осложнённости интеллекта наши воспитанники не могут стать участниками интеллектуальных конкурсов, конкурсов художественной самодеятельности. Одним из факторов нарушения интеллекта является недоразвитие мелкой моторики, отсутствие или несовершенство сознательного контроля за движе-

ниями руки. Потому и конкурсы рисунка порой не по силам нашим воспитанникам. В последнее время педагоги групп для детей с задержкой психического развития активизировали участие в творческих конкурсах, где принимаются коллективные работы, выполненные в сотворчестве педагога, родителей и детей. Это конкурсы фотографий, конкурс декоративных елей, музыкально-театральный фестиваль «Сказочный мир» и др. В процессе коррекции речи учитываются общие и специфические закономерности развития детей с умственной отсталостью. Дифференцированный подход осуществляется на основе симптоматики нарушения, структуры речевого дефекта, возрастных и индивидуальных особенностей детей. В процессе организации корригирующего обучения большое значение придается общедидактическим принципам: воспитывающего характера обучения, наглядности, индивидуального подхода. Педагогическое воздействие опирается и на специальные принципы: учёта этиологии и механизмов речевого нарушения, системности и учёта структуры речевого нарушения, комплексности, дифференцированного подхода, поэтапности, онтогенетический, учёта личностных особенностей, деятельностного подхода, использования обходного пути, формирование речевых навыков в условиях естественного речевого общения.

Раздел V.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И БИЛИНГВАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.С.Трифопова

ННУ им. В.А.Сухомлинского, г. Николаев

Человек в современной поликультурной среде находится на границе культур, взаимодействие с которыми требует от него диалогичности, понимания, уважения к культурной идентичности других людей. Как результат, образование, направленное на человека и ориентированное на культуру, становится культурологическим, центральным звеном которого является человек, познающий и создающий культуру путем диалогического общения.

Таким образом, процесс формирования коммуникативной компетенции будущих специалистов дошкольного образования функционально связан с двуязычной или многоязычной ситуацией. Коммуникативную компетенцию будущих специалистов в поликультурной среде понимаем как сформированную способность выступать субъектами коммуникативной деятельности, которые адекватно ориентируются в ситуации общения (воспитатели – родители – дети дошкольного возраста), комплексно применяют лингвистические и паралингвистические средства выразительности речи, уважают традиции и культуру носителей другого языка, знают их национально-культурные особенности.

Одним из ведущих составляющих коммуникативной компетенции выступают коммуникативные умения. Считаем, что будущий специалист дошкольного образова-

ния должен владеть такими коммуникативными умениями, как: высказываться соответственно цели и адресата речи (воспитатели, родители, дети); владеть лингвистическими и паралингвистическими средствами языка; корректировать устную речь согласно литературным нормам украинского языка; сознательно и адекватно ситуации использовать формулы речевого этикета в этнически разнообразном окружении; использовать богатство языка и реализовывать основные виды речи в межкультурной коммуникации; правильно ориентироваться в общении с родителями, коллегами (воспитатели, методист, заведующий дошкольным учебным заведением), детьми дошкольного возраста.

Основное внимание в процессе формирования коммуникативной компетенции будущих специалистов в области дошкольного образования было обращено на формирование речевых умений и навыков с учетом коммуникативного принципа обучения, позволяющий индивидуализировать работу с будущими воспитателями, то есть учитывать возможности каждого в овладении ими языковых знаний, что означало максимальное приближение учебного материала к естественному акту общения. Кроме того, решались такие задачи, как: усовершенствование речевых умений и навыков по украинскому языку во всех видах речевой деятельности; формирование умений самостоятельно находить эффективные пути и методические приемы развития украинской речи детей дошкольного возраста; умение будущих специалистов дошкольного образования владеть диагностическими и коррекционными методиками выявления уровня усвоения детьми программных заданий по обучению их украинскому языку. Сопоставляя материал украинского и русского языков, будущие специалисты должны были осознать, что оба языка на разных этапах их развития имели взаимовлияние и взаимообогащение. В связи с этим, студентов стимулировали к осознанию жизненной необходимости владения литературными нормами современной украинской речи, желание не только познать язык, культуру, традиции и обряды других национальностей, но и творчески использовать приобретенные знания в дальнейшей профессиональной деятельности. Для этого применялись разнообразные методы (деловые, ролевые игры, дискуссии, анализ конкретных педагогических ситуаций, проблемные лекции, семинар-брифинг и др.), которые использовались с целью практической отработки будущих профессиональных ситуаций в аудиторных условиях, развитие их профессионально-коммуникативных умений. Студенты постоянно выполняли задания по составлению текстов с лексикой и фразеологией украинского языка по темам, которые определены программой обучения украинскому языку в русскоязычных дошкольных учреждениях. Будущие специалисты дошкольного образования осознавали общие и отличительные черты в фонетической, лексической, грамматической системе украинского и русского языков, что, безусловно, необходимо в дальнейшей практической работе, так как воспитатель должен организовать рациональное изучение детьми программного материала по украинскому языку, во избежание различных интерферентных ошибок в речи детей сам должен владеть литературными нормами как русского, так и украинского языков. Кроме этого, они также усваивали необходимый минимум фоновых знаний: национальные обычаи, традиции, обряды, символы украинского народа, малые жанры украинского фольклора, элементы национального быта и др.

Активно использовались такие методы поликультурного воспитания, как «микрофон», «моя позиция», «мозговой штурм», которые стимулировали будущих специалистов дошкольного образования к пониманию толерантных основ национальной культуры и духовного богатства народов, которые живут на территории юга Украины. Кроме того, проводились вечера «Уважаем украинскую (русскую, болгарскую, гагаузскую) речь!», на которых студенты читали стихотворения о родном языке, пели народные песни, разыгрывали кроссворды, ребусы о национальных традициях. Такие мероприятия помогали им приобретать умения проводить вечера, конкурсы в своей будущей

практической деятельности с детьми дошкольного возраста, которые воспитываются в дошкольных этноязыковых учреждениях.

Также эффективным методом в формировании коммуникативной компетенции будущих специалистов дошкольного образования выступали коммуникативные тренинги, которые были направлены на формирование конкретных коммуникативно-речевых умений: умение корректно задавать вопрос и точно формулировать ответ на вопрос; умение правильно использовать паралингвистические средства выразительности своей речи; умение образно и выразительно презентовать собственную речь; осознавать и анализировать свое коммуникативное поведение; инициировать общение. В процессе коммуникативного тренинга анализировались ситуации из повседневной жизни, что позволило студентам изучить причины неэффективного общения; они тренировались в выборе и использовании разнообразных коммуникативных умений в зависимости от коммуникативной ситуации общения с коллегами, родителями, детьми.

Работу над усовершенствованием коммуникативных умений проводили также параллельно с повышением уровня методической подготовки студентов к обучению украинского языка как второго государственного в этнонациональных дошкольных учреждениях. Для этого на занятиях обобщался теоретический материал по определенным темам, например: «Специфика усвоения украинского языка детьми дошкольного возраста в условиях русско-украинского двуязычия», «Преодоление интерферентных грамматических ошибок в речи старшего дошкольника», где сами студенты готовили доклады и в виде дискуссии обсуждали на практических занятиях.

Заметим, что все студенты в процессе обучения эмоционально выражали себя, проявляли симпатии друг к другу, обменивались информацией, с удовольствием изучали культурное наследие других народов и представляли родную культуру в процессе межкультурного общения.

РАЗВИТИЕ БАЗОВЫХ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ТРИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

*Л. Р. Умерова
РВУЗ «КИПУ», г. Симферополь*

Учитывая условия полилингвальной языковой среды, характерной для школ крымского региона, актуальным становится развитие базовых переводческих компетенций будущих учителей начальной школы в условиях трилингвизма.

Однако в учебно-методическом обеспечении будущих учителей начальных классов еще не разработаны и соответственно не внедрены конкретные упражнения и задания по формированию базовых трилингвальных переводческих компетенций.

Развитие переводческих компетенций описывалось в работах Л. С. Супруна, Н. В. Имедадзе, Р. Р. Девлетова, А. П. Лещенко, Я. Н. Титова, Л.Б. Успенского, Л.Н. Синельниковой, И.Ф. Гудзик.

Цель данной работы – описать систему упражнений, направленных на развитие базовых переводческих компетенций будущих учителей начальных классов для работы в трилингвальной русско-украинско-крымскотатарской среде.

С целью формирования данных умений в учебные планы РВУЗ «КИПУ» включены такие дисциплины, как «Методика учебного перевода», «Основы билингвального обучения языкам», читаемые на специальности «Начальное образование».

Согласно содержанию учебно-методических комплексов этих дисциплин, в результате изучения курса студент осваивает:

- основные методы исследования в методике учебного перевода;
- сущность учебного перевода как методического приема;
 - литературоведческие и лингвистические основы учебного перевода;
- иметь определенный запас слов второго языка (в том числе специальной терминологии в определенной области знаний);
- знать грамматику языка оригинала и языка перевода;
- владеть техникой перевода и уметь эффективно пользоваться и применять в учебном процессе билингвальные и трилингвальные словари.

В процессе изучения данных курсов у студентов формируются такие умения:

- самостоятельно и обоснованно подбирать и правильно применять способы, приемы и методы учебного перевода;
- обеспечивать целенаправленность переводческой деятельности и высокую культуру речи на уроках языкового цикла;
- правильно находить эквивалент в языке перевода;
- использовать упражнения-переводы при объяснении, закреплении учебного материала;
- находить общие и различные лингвистические и культурологические явления в тексте-оригинале и тексте-переводе.

Овладение перечисленными знаниями и умениями позволяет говорить о профессиональной подготовленности будущего учителя начальных классов к работе в школах с разными языками обучения. Другими словами, у студента в результате изучения курсов «Методика учебного перевода», «Основы билингвального обучения языкам» формируется базовые переводческие компетентности.

По мнению Л.Л. Нелюбина, переводческая компетенция – это способность понимания исходного текста и способность создания текста на языке оригинала [4]. Перед будущими учителями начальной школы стоят задачи овладения умениями и навыками речевого общения в пределах традиционных сфер коммуникативной деятельности, а также умениями поиска и чтения литературы по специальности, навыками речевого общения в рамках профессиональной деятельности, умениями реферирования и аннотирования литературы по специальности как на родном, так и на иностранном языке, умения выстраивать межъязыковую коммуникацию в рамках профессионального дискурса, быть полноправным его участником [3]. Поэтому важность формирования переводческой компетенции у студентов специальности «Начальное образование» является необходимой для будущей профессиональной деятельности.

Успешное формирование трилингвальной переводческой компетентности взаимосвязано в процессе использования комплекса переводческих упражнений, где учебный перевод выступает как методический прием. Разрабатывая этот комплекс упражнений целесообразно учитывать лингводидактическую модель, предложенную Р.Р. Девлетовым: «слово - словосочетание предложение - текст» [1].

При выполнении комплекса переводческих упражнений использовались материалы взятые из произведения В. Леонтовича «Абдул- Газис» [2].

Приведем примеры использования этих заданий на практических занятиях:

1. Упражнения на прямой учебный перевод на уровне слова:

Переведите слова с украинского на русский и крымскотатарский языки:

чужина - **чужбина**- гьурбетлик;

звичаї - **обычай** – адетлер.

2. Упражнения на прямой учебный перевод на уровне словосочетания:

Переведите словосочетания с украинского на русский и крымскотатарский языки:

Газіс на чужині - Газис на чужбине - Азиз гьурбетликте;
ворожі звичаї - **вражеские обычаи** - душман адетлери.

3. Упражнения на прямой учебный перевод на уровне предложения:

Переведите предложения с украинского на русский и крымскотатарский языки:

Від 15-ти літ зростав Газіс на чужині у Росії і, йшов поговор, вивчився там проклятої науки гаспидських чортів. / **С 15-ти лет рос Газис на чужбине в России и, ходили слухи, что обучился там проклятой науке дьявольских чертей.** /15 яшындан башлап Азиз Русиеде гьурбетликте осьти ве анда шейтан илимине огренгени акъкъында эмиш-демишлер юре эди.

4. Упражнения на прямой учебный перевод на уровне текста:

5. Переведите текст с украинского на русский и крымскотатарский языки:

Від 15-ти літ зростав Газіс на чужині у Росії і, йшов поговор, вивчився там проклятої науки гаспидських чортів. Уже й тоді, хотіли чи не хотіли, мусили хани приймати в себе царських посланців, а своїх до царя засилати, і Магометів батько вирядив до російського двору разом із старими посланцями і Абдул-Газіса, сироту значного роду, щоб змалку придивився до ворожих звичаїв і хитрощів та вивчився відмагатися від їх... / **С 15-ти лет рос Газис на чужбине в России и, ходили слухи, что обучился там проклятой науке дьявольских чертей. Уже и тогда, хотели того или нет, ханы обязаны были принимать у себя царских посланников, а своих засылают к царю, и Магомета отец отправил к русскому двору вместе со старыми посланниками и Абдул-Газиса, сироту знатного рода, чтобы он с малых лет изучил вражеские обычаи и хитрости и научился отбиваться от них...** / 15 яшындан башлап Азиз Русиеде гьурбетликте осьти ве анда шейтан илимине огренгени акъкъында эмиш-демишлер юре эди. Тап о заманларда, истер-истемез ханлар чар эльчилерини къабул этемерге меджбур эдилер, ве кенди орта эльчилерини чаргъа ёлламакъ керек эдилер. Мухаммеднинъ бабасы Русиеге теджрибели эльчилернен берабер задекян аиледен олгъан оксюз Абдуль-Азизни де ёллай. О балалыкътан ябанджы адетлер ве айнеджиликлерни огренип, оларны енъмекни бильмек керек эди...

Для проверки прочности и осознанности в выборе эквивалента и закрепления переводческой компетентности эффективно со студентами осуществляют обратный перевод, используя такие упражнения, но следует отметить, что на уровне отдельного слова и словосочетания эффективность обратного перевода теряется:

I. Упражнения на прямой и обратный учебный перевод на уровне предложения:

Магомет оглы был последним ханом в Дейламе. / *Мухаммед огълу Дейламнынъ сонъки ханы эди.* / **Мухаммед оглы был последним ханом в Дейламе**

II. Упражнения на прямой и обратный учебный перевод на уровне текста:

Магомет Оглы был последним ханом в Дейламе. Русское царство, когда-то маленькое и далекое настолько, что о нем почти не слышали в Дейламе, расширялась, увеличивалось, завоевывая соседей, разросшись аж до границ Дейлама, заняло и его. Случилось это при хане Магомете Оглы. / *Мухаммед огълу Дейламнынъ сонъки ханы эди. Русие чарлыгъы бир вакъытларда кучюк ве узакъ эди, Дейламда о акъкъында аз биле эдилер, о эп буюклешип, кенълешип, озъ къомишуларынынъ ерлерини запт эте. Дейлам сынырларына эткен сонъ, оны да басып ала. Бу адисе Мухаммед огълу ханлыгъында олды.* / **Мухаммед Оглы был последним ханом в Дейламе. Русское царство, когда-то маленькое и далекое, что о нем почти не слышали в Дейламе, но оно все же расширялась, увеличивалось, завоевывая соседей. Дейлам, разрастаясь до границ, завоевывает и его. Это событие случилось при правлении хана Магомета Оглы.**

Выводы: Таким образом, формирование базовых переводческих компетенций эффективно осуществляется через систему упражнений, где учебный перевод выступает как методический прием. В перспективе нашего исследования мы планируем описать

алгоритм применения комплекса упражнений и заданий по успешному их применению на практических занятиях по дисциплинам «Методика учебного перевода», «Основы билингвального обучения языкам».

ЛИТЕРАТУРА

1. Девлетов Р. Р. Практический курс трилингвального обучения дисциплинам лингводидактического цикла / Р. Р. Девлетов. – Симферополь: Оджакъ, 2011. – 356 с.
2. Леонтович В.М. «Абдул-Газис»/ В. М. Леонтович // Зібрання творів. В 4-х т. – Київ: Сфера, 2012. – Т.1. – С. 301–350.
3. Литвинов А.В. О проблеме формирования переводческой компетенции у студентов нефилологического профиля обучения / А.В. Литвинов, И.А Подольская // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nor-dipo.ru/node/271>
4. Нелюбин Л.Л. Толковый переводческий словарь / Л. Л. Нелюбин. – М. : Флинта: Наука, 2008. 320 с.

ФОРМИРОВАНИЕ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

*М.А. Хайрулдинов, Е.В. Дрозд
ННУ им. В.А. Сухомлинского, г. Николаев*

В настоящее время практика поликультурного образования в подавляющем большинстве регионов мира характеризуется проявлением культурного многообразия; разрабатываются специальные программы поликультурного образования, обучения иммигрантов, этнических и расовых меньшинств. На смену эпизодическим педагогическим проектам с информацией о малых этносах и их культуре приходят концептуальные программы образования, направленные против расизма и иных национальных предрассудков. В них делаются попытки учитывать мировосприятие инокультур, предлагается учебный материал по истории, культуре, литературе доминирующей культуры. Во многих странах мира установки поликультурализма входят в программы педагогического образования.

Основными направлениями, в русле которых развивается поликультурное воспитание в ведущих странах мира, являются: педагогическая поддержка представителей этнических меньшинств; билингвальное обучение; многокультурное воспитание, сопровождающееся мерами против этноцентризма.

Билингвальное обучение (обучение на родном и доминирующем языках) рассматривается как важный инструмент академических успехов будущих педагогов. Существует ряд программ, основанных на концепции двуязычного обучения. Одна из них, например, предусматривает переходное использование родного языка как способа обучения (особенно в первый год) до поддержки билингвального обучения в более старших курсах. Благодаря двуязычию налаживается коммуникация этнических групп, приобретаются дополнительные лингвистические знания как одна из гарантий социальной мобильности. Билингвальное обучение — важный путь формирования учителя — носителя общенациональной культуры в полиэтническом государстве.

Цель статьи. В настоящей статье предпринята попытка рассмотрения вопроса о том, насколько готовы в настоящее время вузы решать проблему подготовки поликультурно-ориентированного педагога, способны ли они формировать такие программы, которые направлены не на достижение частных изолированных целей, а на более общее, комплексное решение проблемы, оптимально использовать те ресурсы, которые у них имеются, и привлекать дополнительные источники.

Основной материал. Поликультурное образование как система. Понятие «поликультурное образование» представлено в научной литературе в виде мультиэтнического образования (Дж. Бэнкс), мультикультурного образования (Я. Пэй, Р. Лисиер), поликультурного образования (В. П. Борисенков, Ю. С. Давыдов, А. Я. Данилюк, Л. Л. Супрунова); поликультуризма в образовании (Г. М. Коджаспирова), поликультурного воспитания (Е. В. Бондаревская, А. Н. Джурицкий, А. А. Реан); многокультурного образования (Г. Д. Дмитриев).

В образовательных учреждениях Украины приоритетом образовательного процесса по-прежнему является преимущественно усвоение знаний, а не умения применять эти знания в конкретной жизненной ситуации. Вместе с тем мировая образовательная практика в странах с развитыми демократическими традициями все более ориентируется на освоение востребованного информационной эпохой компетентного подхода, предполагающего в первую очередь приобретение будущими педагогами опыта работы с разными видами источников информации, критического и творческого отношения к знаниям.

В этих условиях постоянное овладение новыми знаниями, в том числе и учителем, становится непременным условием его профессионализма. Вместе с тем, процесс формирования профессионально-педагогической культуры учителя до настоящего времени анализируется в основном с позиций социального и деятельностного подходов (1). Доминирование социально-деятельностной концепции приводит к сужению самого понятия «профессионально-педагогическая культура», к отождествлению его с профессиональной деятельностью, а процесс ее формирования нередко сводится к освоению структуры педагогической деятельности.

Недостаточно реализованными в педагогических исследованиях остаются идеи антропологического подхода, рассматривающей культуру как «человеческое в человеке» (Н.А. Бердяев, М.К. Мамардашвили, И.Т. Фролов и др.). Принципиально новым явлением в системе педагогического образования является необходимость переосмысления психолого-педагогической концепции процесса обучения, изменения функций и содержания деятельности вузов, направленной на подготовку будущих педагогов к работе в поликультурном образовательном учреждении. Процесс образования в вузе целесообразно рассматривать не только как путь овладения студентом определенной специальностью, но и как способ приобщения молодых людей к современной культуре и метод подготовки к многофункциональной деятельности в поликультурной среде.

В настоящее время учитель должен освоить огромный инновационный поток, обрушившийся на современную школу. Из этого обстоятельства вытекает важнейшее требование, предъявляемое к учителю - фундаментальность его подготовки: именно фундаментальность педагогического образования является основой **компетентности и мобильности специалиста**. Получив фундаментальное образование, учитель имеет возможность заниматься последующим самообразованием, специально перестраивать свою профессиональную деятельность, отвечать самым различным запросам, которые предъявляет к нему общество в сфере образовательных услуг (**информационно-коммуникативная культура и толерантность как способности к диалогу**).

Основными условиями реализации и развития принципа культуросообразности в системе высшего педагогического образования, являются: «а) соотносительность динамики культуры и личности учителя, существующей в конкретной среде; б) феномен культурных начал, которые существуют в любых культурных процессах и явлениях и выражаются в их определенности, качестве, развитости как социального явления; в) особые механизмы культурного саморазвития педагога.

Перспектива развития образования в Украине зависит от обеспеченности учебных заведений новыми педагогическими кадрами, для чего на базе высших учебных за-

ведений страны необходимо последовательно расширять подготовку и переподготовку кадров, способных вести учебную и воспитательную работу на украинском и иностранном (английский, французский, немецкий) языках. В этих целях предусмотреть:

1. Подготовку учителей-предметников для школ путем:

а) формирования студенческих групп на профильных факультетах с обучением на украинском и иностранном (английский, французский, немецкий) языках;

б) предоставления будущим учителям-предметникам возможности получить дополнительную специализацию по одному из иностранных языков.

в) создание Ресурсного центра дистанционного образования при ННУ им.В.А.Сухомлинского в целях организации дистанционного обучения иностранным языкам учителей-предметников, работающих в классах и школах *отдаленных* образовательных учреждений; организации консультационной работы для руководителей и педагогических работников образовательных учреждений по вопросам билингвального образования.

Создание системы образования, соответствующей современному образу мира и способной подготовить подрастающее поколение нашей страны к жизни в его условиях - одна из наиболее принципиальных и актуальных проблем общества, в котором развитость и совершенство методов и средств современных информационных и коммуникационных технологий создают реальные возможности для их использования в системе образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е.В. Теоретико-методологические вопросы изучения и формирования педагогической культуры. Ростов н/Д., 1989.

2. Борисенков В.П. Международная славянская академия образования как субъект интеграции научно-педагогических сообществ в пространстве славянской культуры // Известия МСАО. – 2003.- № 1. – С. 3-11.

3. Гукаленко О.В. Поликультурное образование: теория и практика. – Ростов на Дону: изд-во РГПУ, 2003. – 512 с.

ИМЯ СОБСТВЕННОЕ КАК ТРАНСЛЯТОР КУЛЬТУРЫ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

*Н.В. Бубнова
ВА ВПВО ВС РФ, г. Смоленск*

Одним из основных условий успешной межкультурной коммуникации является общность фоновых знаний участников общения. В современном «Словаре социолингвистических терминов» зафиксировано следующее определение понятия *фоновые знания* с соответствующими комментариями: «Обоюдное знание участниками коммуникативного акта реалий материальной жизни, ситуативных и коннотативных реалий, стоящих за обозначающими их языковыми знаками, необходимое для адекватной и полной интерпретации порождаемых высказываний. Фоновые знания являются основой национально-культурного уровня владения языком. Особую роль фоновые знания играют в межкультурной коммуникации, когда участники коммуникативного акта являются носителями разных родных языков и представителями разных культур. Например, фраза Анна покупала одежду в магазине «Маркс энд Спенсер» не дает большинству российских читателей никакого представления об имущественном положении Анны, поскольку они не знают, что «Маркс энд Спенсер» – это относительно дешёвый магазин в Лондоне, т.е. не обладают соответствующими фоновыми знаниями» [5, с. 234].

Уже из данного определения видим, что одним из главных носителей фоновых знаний является *имя собственное* в силу высокой степени лингвокультурологической ценности. Действительно, «весьма существенная часть общеобязательных фоновых знаний закреплена за именем собственным, трактуемым современной лингвокультурологией как своего рода культурный знак (В.Г. Костомаров, Е.М. Верещагин, В.В. Воробьёв, Н.Д. Бурвикова, Г.Д. Томахин и др.) [2, с. 758]. По степени лингвокультурологической значимости выделяют онимы общечеловеческого, общенационального и регионального/краеведческого уровней.

Актуальность разработки учебных пособий по РКИ на основе регионального ономастического материала обусловлена тем, что они отражают лингвокультурологические сведения о той языковой среде, в которую непосредственно «включены» иностранцы. По замечанию Н.А. Максимчук, «при включённом обучении русскому языку понятие «языковая среда» приобретает вполне чёткие географические (они же исторические, социокультурные и т.д.) очертания, из чего следует, что важное место в структуре общеобязательных фоновых знаний, необходимых для полноценного взаимодействия иностранца с иноязычной средой, принадлежит региональному компоненту» [2, с. 759]. В ходе исследования состава региональных фоновых знаний современных смолян [см. подробнее 1] нами были выявлены те ономастические единицы, которые сами смоляне считают общезначимыми для своего регионального социума и успешного функционирования в нём. Эти онимы были выявлены методом масштабного ассоциативного эксперимента. Перед экспериментом испытуемые заполняли анкету, в которую были включены следующие характеристики: пол, возраст, место рождения, уровень образования, сфера профессиональной деятельности, время проживания на Смоленщине и место жительства (город Смоленск или один из районов области). Собственно эксперимент состоял в том, что испытуемые в течение 1 минуты записали имена собственные, с которыми у них ассоциируется стимул *Смоленщина*. В результате была составлена электронная База данных, включающая 1212 реакций (13471 употребление). К числу общезначимых смоленских имён относятся, в первую очередь, «ядерные» смоленские онимы, названные всеми группами респондентов независимо от возраста, уровня образования, профессиональной сферы и других характеристик. К их числу относятся следующие имена (в скобках для каждого онима указан индекс частотности реакций): *Днепр* (953), *Успенский собор* (725), *Крепостная стена* (695), *Ю.А. Гагарин* (596), *М.И. Глинка* (492), *А.Т. Твардовский* (466), *Смоленск* (345), *М.В. Исаковский* (273), *Ф.С. Конь* (232), *М.К. Тенишева* (166), *Н.И. Рыленков* (154), *Василий Тёркин* (124). На наш взгляд, именно на основе этих ономастических единиц, прежде всего, и должны строиться учебные пособия для иностранных обучающихся смоленских (и российских) вузов.

На кафедре русского языка Смоленской Военной академии ВПВО ВС РФ специально разрабатываются учебные пособия для проведения занятий по «Речевому практикуму», в частности по тематике «Известные люди». Изучение тематического блока «Известные деятели науки и культуры России» предусмотрено ГОСТом по РКИ I сертификационного уровня. По замечанию академика А.Н. Сахарова, история народа «слагается из истории отдельных людей», «именно они цивилизованно окрашивают эту историю и делают её историей стран, регионов, континентов» [4, с. 3]. Следовательно, описание определённой совокупности антропонимов можно рассматривать, прежде всего, как способ обнаружения и систематизации общеобязательного (на разных уровнях) ономастического знания в структуре языковой личности как носителя языка, так и иностранца.

Разрабатываемые нами пособия предназначены главным образом для обучающихся на подготовительном отделении курсантов из стран дальнего зарубежья, начинаю-

щих изучать русский язык «с нуля». Система работы в таких пособиях строится на основе учебного текста, адаптированного для восприятия инофонами. Тексты сопровождаются традиционными предтекстовыми, притекстовыми и послетекстовыми заданиями.

Основной целью предтекстовых заданий является снятие возможных трудностей при восприятии текста, материал которого отрабатывается на различных уровнях языка (фонетическом, лексическом, словообразовательном, грамматическом, синтаксическом).

В качестве примера приведём варианты заданий для проведения занятия по теме «Ю.А. Гагарин» из учебного пособия О.В. Михеевой «Практика речи. Известные люди» [3]:

Фонетический уровень:

Слушайте, повторяйте слова. Обратите внимание на произнесение звуков [g] – [k] – [x].

[g]: Гага́рин, Оренбу́рг, год, а́вгуст, го́род, подгото́вка, гру́ппа, госуда́рство, награжда́ть, гото́виться, мно́го;

[k]: Алексее́вич, Смолёнск, оконча́ние, космона́вт, прика́з, трениро́вка, фа́ктор, те́хникум, аэроклу́б, ле́тчик, дека́брь, восток, подгото́вка, поёздка, нача́льник, кандида́т, увлека́ться, кото́рый, медици́нский, откры́тый, косми́ческий;

[x]: прохожде́ние, те́хникум, хоте́ть, молодых, но́вых, ста́рых, всех.

Назовите числительные. Следите за произнесением звуков [m] – [mʹ].

3, 7, 9, 11, 12, 20, 23, 25, 27, 108, 1934, 1951, 1955, 1957, 1959, 1960, 1961, 1963, 1968.

Читайте словосочетания. Следите за слитностью произнесения слов.

Первый космонавт планеты, увлечься авиацией, место назначения, кандидаты в космонавты, приступить к тренировкам, лицо государства, космический корабль, Герой Советского союза, отряд космонавтов, полёт в космос, центр подготовки космонавтов, новый боевой самолёт.

Слушайте и повторяйте предложения по частям («снежный ком»).

Гагарин – космонавт.

Гагарин – первый космонавт.

Гагарин – первый космонавт планеты.

Гагарин – первый космонавт планеты Земля.

Лексический уровень:

Прочитайте названия географических объектов, найдите их на карте Российской Федерации: г. Гжатск, Гжатский район (г. Гагарин, Гагаринский район); г. Смоленск, Смоленская область; г. Люберцы (Люберецкое ремесленное училище); г. Оренбург.

Соотнесите слова из левой колонки с их лексическими значениями (правая колонка).

испытание	– осмотр, проверка
катастрофа	– упражнение
напряжённый	– официальное распоряжение
обследование	– проверка на опыте
приказ	– событие с трагическими последствиями
тренировка	– требующий сосредоточения сил

Скажите, как вы понимаете значения словосочетаний и предложений.

Всесторонний осмотр, медицинское обследование, лицо государства (он должен был стать лицом государства), выбор пал на него, надеть военную форму, открытая душа, жизнь связана с небом.

Словообразовательный уровень:

Прочитайте имена собственные. Что вы знаете об этих людях?

Гага́рин, Юрий Алексе́евич Гага́рин;

Чка́лов, Вале́рий Па́влович Чка́лов.

С помощью суффикса -СК- от фамилий образуйте имена прилагательные и составьте с ними словосочетания.

(Гагарин) район; (Чкалов) училище, военно-авиационное училище.

Прочитайте слова, подберите к ним однокоренные.

Приземлиться, зачислить, прохождение, всестороннее (обследование), многочисленный.

Грамматический уровень:

Поставьте существительные и словосочетания в форму единственного числа.

Планеты, космонавты, группы, просьбы, тренировки, пилоты, испытания, встречи; авиационные училища, авиационные полки, медицинские обследования, космические корабли, добрые лица, новые боевые самолёты.

Составьте словосочетания по моделям.

«какое что»

(первый) космонавт

(советский) армия

(военный) училище

(медицинский) обследование

(всесторонний) обследование

(многий) факторы

(открытый) душа

(последующий) годы

«что чего»

окончание (школа)

студент (техникум)

место (назначение)

группа (кандидаты)

выбор (космонавт)

лицо (государство)

командир (отряд)

подготовка (полёты)

Читайте даты. Обращайте внимание на произнесение числительных.

9 марта 1934 года, 25 октября 1954 года, 9 декабря 1959 года, 3 марта 1960 года, 12 апреля 1961 года, 23 мая 1961 года, 20 декабря 1963 года, 27 марта 1968 года, в августе 1951 года, в 1955 году, в конце 1957 года.

Прочитайте следующие глаголы. Составьте с ними словосочетания.

Окончить что? (школа); надеть что? (военная форма); приступить к чему? (тренировки); наградить чем? (орден, медаль); определяться чем? (многие факторы); увлечься чем? (авиация).

Составьте предложения с данными глаголами.

Синтаксический уровень:

Запишите предложения, раскрывая скобки.

1) Гагарин прибыл к (место) (своё назначение). 2) Гагарин написал заявление с (просьба) зачислить его в группу (кандидаты) в космонавты. 3) Уже через (неделя) его вызвали в (Москва) для (прохождение) (обследования). 4) Молодые лётчики готовились к (первый полёт) в (космос). 5) Выбор (первый космонавт) определялся (многие факторы). 6) Первый космонавт должен был стать (лицо) (государство).

Прочитайте предложения. Найдите предикативную основу каждого предложения. Задайте вопросы к предикату.

1) Доброе лицо Гагарина, его открытая душа покоряли всех. 2) Юрий понял, что с небом будет связана вся его жизнь. 3) Гагарин написал заявление с просьбой зачислить его в группу кандидатов в космонавты. 4) Через 108 минут космонавт приземлился. 5) Гагарин был назначен командиром отряда космонавтов. 6) За свой полёт Юрий Гагарин был удостоен званий Герой Советского Союза и «Лётчик-космонавт СССР», награждён орденом Ленина. 7) 27 марта 1968 года состоялся последний в его жизни полёт.

Притекстовые задания (непосредственно работа с текстом) направлены на формирование фоновых знаний у иностранцев о том или ином носителе имени, о его роли в

истории России (в целях соблюдения требований к объёму публикации текст и притекстовые задания к нему мы не приводим).

Выполнение послетекстовых заданий предполагает не только контроль понимания содержания прочитанного текста, но и развитие у иностранных обучающихся навыков основных видов речевой деятельности (репродуктивных – чтения и аудирования; продуктивных – говорения и письма), например:

Задайте 10 вопросов по содержанию текста.

На основании содержания текста скажите, каким событиям в жизни Ю.А. Гагарина соответствуют следующие даты.

9 марта 1934 года; август 1951 года; 25 октября 1954 года; 1955 год; конец 1957 года; 9 декабря 1959 года; 3 марта 1960 года; 11 марта 1960 года; 12 апреля 1961 года; 23 мая 1961 года.

С какими этапами жизни Ю.А. Гагарина связаны географические объекты, представленные в блоке «лексические задания»?

Рассмотрите фотографии и скажите, какому периоду (событию) в жизни первого космонавта планеты они соответствуют (иллюстративный материал опущен).

Ответьте на вопросы:

1. Могут ли смоляне (жители Смоленщины) назвать Юрия Гагарина своим земляком? Почему?

2. Почему из 20 кандидатов в космонавты был выбран Юрий Гагарин?

3. Как долго находился Гагарин в космосе?

4. Как был отмечен подвиг Ю.А. Гагарина?

5. Скажите, а вы мечтали (хотели) когда-нибудь полететь в космос?

6. Как вы относитесь к освоению космического пространства в наши дни? Как вы относитесь к туристическим полётам в космос?

Расскажите о Ю.А. Гагарине по плану:

1. Детство.

2. Учёба.

3. Подготовка к полёту в космос.

4. Полёт в космос.

5. Гибель.

На основе плана расскажите о жизни и деятельности Ю. Гагарина.

Из предложенного комплекса упражнений преподаватель может выбрать задания, соответствующие уровню владения языком иностранными обучающимися конкретной учебной группы. При отборе заданий следует учитывать также возрастные и этнопсихологические особенности инофонов, склонность обучающихся к пассивным или активным видам речевой деятельности. Широкий спектр заданий позволит также учитывать степень сформированности тех или иных умений и навыков обучающихся, и применять те виды заданий, которые в наибольшей степени будут им полезны.

Следует отметить, что имя Ю.А. Гагарина – это единственное «смоленское» имя, ставшее общенациональной гордостью, в анализируемом нами пособии. Также в пособии предложены системы заданий для изучения жизни и деятельности М.В. Ломоносова, А.В. Суворова, М.И. Кутузова, А.С. Пушкина, А.М. Василевского, Г.К. Жукова. Как видим, такой выбор исторических деятелей для формирования образа России в восприятии иностранца зависит, прежде всего, от профиля заведения и соответствующей профессиональной подготовки иностранных обучающихся. Между тем, разработка учебного пособия на основе регионального ономастического материала продолжает оставаться актуальной задачей, реализация которой необходима для успешного функционирования вторичной языковой личности в конкретной региональной языковой среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бубнова Н.В. Имена собственные в структуре региональных фоновых знаний смолян. Дисс. ... канд. филол. наук. – Смоленск, 2011. – 285 с.
2. Максимчук Н.А. Региональный ономастический компонент в структуре обучения РКИ и в учебной лексикографии // XII Конгресс МАПРЯЛ «Русский язык и литература во времени и пространстве» / под ред. Л.А. Вербицкой, Лю Лиминя, Е.Е. Юркова. В 5-ти т. – Шанхай: Изд-во ШУИЯ, 2011. Том 1. – С. 757–762.
3. Михеева О.В. Практика речи. Известные люди: учебное пособие. – Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2011. – 65 с.
4. Сахаров А. Н. Предисловие // Имя Россия. Исторический выбор 2008. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – С. 3–4.
5. Словарь социолингвистических терминов / отв. ред. В.Ю. Михальченко. – М.: ИЯ РАН, 2007. – 312 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ

*М.И. Алдошина
ОГУ, г. Орел*

В современной кризисной культурно-исторической ситуации процесс развития большинства людей нарушен. Возникает необходимость проявления механизма согласования культур. Подобную роль, по нашему мнению, выполняют содержательные и методические основы формирования этноэстетической культуры личности специалиста на основе традиционной национальной культуры. Необходимость подобного этнокультурного согласования на этапе профессионального образования в университете вызвана тем, что на всех стадиях развития личности происходит вытеснение традиционного культурного смысла. Постепенно произошла подмена содержания сказочно-мифологической стадии образами западноевропейской мифологии, африканских сказок, а также «телепузиками» и «покемонами», что повлекло недоразвитие эмоционально-чувственной стороны личности. Нарушение развития эмоционально-чувственной сферы может обуславливаться, в частности, сочетанием выпадения, забегания и/или рассогласования содержания сказочно-мифологической стадии с перегрузкой неподготовленной, эмоционально незрелой личности, директивным введением религиозных этических норм. Эмоциональная незрелость, как результат этих нарушений, не способна обеспечить органичное усвоение нравственных норм религиозно-этической стадии. В результате может возникнуть лишенное душевности, эмоционально выхолощенное и лишь внешне правильное религиозное морализирование. Следствием создавшейся ситуации оказалось то, что в постперестроечный период, например, православные этические нормы усваивались людьми всех возрастов недостаточно прочувствованно, без необходимой предварительной подготовки и зрелости чувств. Это проявлялось в поверхностном или в гипертрофированном отношении к религии, что приводило, в частности, к пресыщению и отторжению православной этики, таинств исповеди, причащения и других социальных и личных атрибутов веры, а также определенным расстройствам. Исследования показывают, что нарушения конфессиональной идентичности приводят к невротическим расстройствам, имеющим в своей основе нерешенные мировоззренческие проблемы (К.Г.Юнг), а также способствуют даже развитию онкологических заболеваний (А.В.Сухарев).

Средством выражения мысли служит язык. Достоинства русского языка – точность, меткость, выразительность, богатство оттенков, разнообразие стилей – веское доказательство одаренности русского народа. И.С.Тургенев называл русский язык мо-

гучим, правдивым, свободным. «Нельзя верить, - писал он, - чтобы такой язык не был дан великому народу!» А.А.Корольков замечает, что потеря языка – это потеря духовной наполненности человека, его добровольная или непроизвольная деградация, «вместе с языком утрачиваются пласты культуры» (А.А.Корольков). Особо здесь стоит отметить русскую литературу, гуманистическую по направленности, богатую по содержанию, красивую по языку и образам. Произведения народного искусства, вследствие своей близости к истокам, простоты, откровенности, некоторой схематичности, еще ярче проявляют свои национально-характерологические особенности.

Язык выступает и главным условием этноидентификации личности. Как считают народные педагоги, отказаться от родного языка – значит лишиться закодированных в нем нравственно-эстетических понятий. Игнорирование данного условия (Г.Н.Волков, Г.И.Горинь, К.Ж.Кожаметова, Р.Ф.Кирчив, С.П.Павлюк, Т.Н.Петрова, З.Б.Цаллагова), приводит к кризису идентификации, поскольку в родном языке аккумулируются социальное и национальное достоинство, связь с народом, собственно психическая основа личности. Все это связано со своеобразным восприятием себя как части Вселенной, Природы, осознанием духовных устремлений личности, стремлением к устойчивому формированию норм, представлений и критериев. К.Д.Ушинский отмечает, что, попадая в иноязычное окружение, человек может потерять родной язык. Такие люди, «страдающая комплексом неполноценности, становятся забытыми, нерешительными, трусливыми или грубыми, злыми или агрессивными». Это объясняется ослаблением самобытно-языковой образности, малой глубиной идиоматичности, усилением универсальности и нейтральности в языковых конструкциях, композиции, отборе слов.

Как отмечают исследователи, можно выделить три подхода у человека, пытающегося понять другую культуру. В основе первого подхода лежит стратегия внутреннего постижения, попытка интерпретировать различные проявления культуры посредством «ауто-интерпритации» самих носителей. Второй подход основан на стратегии научно иноинтерпритации, попытке рационального объяснения, исходя из надкультурной научной дисциплины. Третий подход предлагает стратегия критического реализма, попытка разложения культурных феноменов на значимые составные части, подводящая к пониманию всеобщего родства и взаимозависимости культур.

Обучение межкультурному взаимопониманию не должно ограничиваться информацией об экзотических аспектах другой культуры или пропагандой ценностей плюрализма. Требуется сделать серьезную попытку понять хотя бы одну конкретную иную культуру. Межкультурное общение – это особая форма общения, когда два участника акта общения принадлежат разным культурам. Соответственно исследования в этой области касаются в основном трёх проблем: воспитания, язык, невербальные процессы.

Решение задач поликультурного образования требует усиления поликультурной составляющей в подготовке будущего учителя. В современной социокультурной ситуации, в обществе активных разнонаправленных миграционных процессов, этой особое значение приобретает положение о многокультурности как важной составляющей профессионализма. Исходя из этого положения, студенты педагогических специальностей, направления подготовки 050100 Педагогическое образование должны уметь работать с различными людьми, правильно понимать человеческое различие, смыслы и значение конструктов общения. В настоящее время характер преобразований, происходящих в России таков, что приводит к смене парадигмы социальной жизни, идеологии, культуры, морали. Эти условия определяют соотношение культуры и образования, влияют на сознание личности, ее внутренний мир, создают предпосылки для формирования нового мировосприятия, направленности ценностных ориентаций. Культура и компетенции находятся в сложной иерархической системе соподчинений и зависимостей. Профессиональная культура рассматривается как важная часть общей культуры педагога, прояв-

ляющаяся в системе профессиональных качеств и специфике педагогической деятельности, это синтез культуры как исторически сложившегося уровня развития общества, результатов развития творческих сил и способностей человека и педагогики как науки об образовании человека в соответствии с требованиями общественного развития. В современных условиях совершенствования системы образования формирование компетенций выступает целью профессионального образования, и, видимо, полагается частью профессиональной культуры личности. Следовательно, профессионально-педагогическая культура, приобретает новое качество, так как является обязательным требованием к уровню подготовки современных бакалавров педагогического образования, с ориентацией на ценности профессиональных компетенции, но базой устойчивых личностных ценностных ориентиров. Однако, реалии социокультурной жизни и образовательного процесса в конкретном университете свидетельствуют о неоднозначности «сплетения» этих процессов.

Для решения названных задач интересной формой реализации выступают воспитательные проекты, являющиеся одним из средств успешной подготовки студентов к будущей профессии. К примеру, ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет» по инициативе факультета педагогики и психологии и Орловского регионального отделения общественной организации «Педагогическое общество России», во исполнение Национальной доктрины образования в Российской Федерации, «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», «Концепции поликультурного образования в Российской Федерации», Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», учредили межвузовский региональный конкурс воспитательных проектов развития и саморазвития личности компетентного специалиста в системе высшего и среднего профессионального образования «Ступени».

В целостном образовательном процессе университета Конкурс способствует изучению воспитательного потенциала региональных особенностей этнокультуры для профессионального становления и формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетентностей; организуется на разных уровнях (кафедра, факультет, университет, социум) при определенной логике её содержания, форм и методов работы. Различающиеся культурные традиции, параллельные несовпадающие устойчивые системы ценностей привели к необходимости найти новое понимание образования, более адекватно отражающее понимание мира, исходящее из признания наличия и сосуществования множества равноценных этнокультур и утверждения благотворности их взаимодействия для современного образования.

Межвузовский региональный конкурс воспитательных проектов развития и саморазвития личности компетентного специалиста в системе высшего и среднего профессионального преследует цель выявления и распространения лучшего опыта по социально-воспитательной работе со студенческой молодежью в регионе на основе традиционной этнокультуры, отличающегося признаками эффективности, активным использованием возможностей регионально-культурного своеобразия и направленностью на воспитание активной гражданской позиции личности во благо социального развития региона.

Экспертный совет и жюри конкурса, куда входят специалисты ведущих вузов, практики в сфере образования, определяют три лучшие воспитательные программы, разработанные в соответствии с действующим законодательством. Например: ролевая игра как форма приобщения подростков к культурно-историческому наследию своего региона; проект по поликультуре на тему русских народных танцев; проект, посвященный традициям празднования исконного русского праздника масленицы «Кукла-масленка», проект популяризации духовных мест на Орловщине «Святой источник» и т. д. Такие проекты обеспечивают соединение теоретической подготовки с практиче-

ской деятельностью, создают условия для реализации духовных, интеллектуальных, творческих, физических и социальных потребностей студентов высших и средних профессиональных учреждений. Победители представляли свои разработки в экспертную комиссию и проводили отобранные мероприятия в образовательных учреждениях города Орла и Орловской области.

РЕЛИГИОЗНЫЕ КОНЦЕПТЫ КАК СРЕДСТВО ПОНИМАНИЯ РУССКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА И.А.БУНИНА «ЖИЗНЬ АРСЕНЬЕВА»)

*О.В. Дронова, Е.А. Сотникова
ЕГУ им. И.А. Бунина, г. Елец*

В современных условиях конкуренции между различными странами на рынке образования активизируются действия государств по привлечению новых контингентов студентов в российские вузы, что обуславливает социально-культурно-психологические проблемы интеграции иностранных студентов в российскую социокультурную реальность. Одним из аспектов этой проблемы выступает принадлежность российских и иностранных студентов к различным религиозным течениям, так как религиозная культура оказывает огромное влияние не только на политику, науку, философию, искусство, но и внедряется в психологию, незаметно и постоянно проявляясь в поведении человека. Одной из доминирующих черт русского характера выступает набожность: «основная, наиболее глубокая черта характера русского народа есть его религиозность и связанное с нею искание абсолютного добра, следовательно, такого добра, которое осуществимо лишь в Царстве Божиим» (Н.А. Лосский) [Цит. по: 5, С. 25]. Следовательно, правильное понимание религиозных концепций и понятий христианства способствует верному восприятию мировоззрения русского человека, что обуславливает быструю социализацию и комфортное нахождение в российском социуме представителей других конфессий.

Мы считаем, продуктивным средством, дающим возможность иностранному студенту понять сущность православного христианства, исповедуемого в России, концепт, который в данной работе рассматривается в рамках лингвокультурологического подхода и выступает связующим звеном между языком и культурой. В данной теории концепт как представление о фрагменте мира, национальный образ, локализуется в сознании, но в центре внимания при его рассмотрении доминирующим оказывается национально-культурное своеобразие, так как он формируется общенациональными признаками [3, С. 58-59].

Традиционно выделяют следующие религиозные концепты: «Бог», «вера», «душа», «грех», «дьявол», – которые и стали предметом изучения студентами-туркменами III курса Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. Мы считаем, что наиболее наглядно данные понятия представлены в русской литературе. Для анализа нами был выбран роман нобелевского лауреата И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева».

Доминирующим религиозным концептом в романе выступает «Бог», что объясняет частотность употребления соответствующей лексики в анализируемом произведении (40 примеров).

Обнаружение студентами-иностранцами особенностей употребления перечисленных концептов начинаем с выявления значений соответствующих лексем, представленных в Большом толковом словаре русского языка под ред. С.А. Кузнецова. Так, слово *Бог* трактуется следующим образом: 1) по религиозным представлениям: творец неба и земли, всего сущего; всеведущий высший разум, управляющий миром; всеобщее мировое начало 2) при политеизме: одно из сверхъестественных существ, управляющих ка-

кой-либо частью мирового целого, покровительствующий кому-либо, чему-либо; 3) материализованный образ такого существа в искусстве; 4) о человеке могущественном, наделенном властью над другими людьми; 5) о предмете поклонения, восхищения (обычно одаренном человеке, гении)[1, С. 86].

У И.А. Бунина теоним Бог встречается, как правило, в первом значении как обозначение творца всего сущего: «*О, как я уже чувствовал это божественное величие мира и **Бога**, над ним царящего и его создавшего с такой полнотой и силой вещественности!*»

Только в стихотворении, которое пишет Арсеньев, находясь в своей комнате в усадьбе, И.А. Бунин использует лексему *Бог* во втором значении как обозначение одного из сверхъестественных существ при политеизме: «*Я взял карандаш и, всё думая о смерти, стал писать на учебнике:*

*... И вновь, круглясь, заблещут облака
Из-за деревьев горными снегами,
И шмель замрёт на венчике цветка,
И загремит державными громами
Весенний бог, а я - где буду я?»*

Со студентами-иностранцами приходим к выводу о том, что Богом христиане, как и представители всех остальных мировых религий, именуют высшее, всемогущее существо, верховного господина всех живущих на земле людей, сотворившего мир и управляющего им; объект религиозного поклонения.

Также представляем студенческой аудитории лексические заместители, расширяющие и конкретизирующие наполнение данного концепта: «Человеколюбче», «Владыка(о)», «Хранитель», «Спаситель \ Спасе», «Создатель», «Сотворитель и Податель», «Творче», «Безначальный и Присносущный Свете», «Господь Вседержитель», «Бессмертный Царь», «Утешитель», «Святой Крепкий», «Всевышний», «Всемогущий» и т.д.; в христианстве един в трех лицах: Бог Отец, Бог Сын, Бог Дух Святой, что позволяет углубить и расширить у иностранцев представление о русской религиозной картине мира.

Синонимичным теониму *Бог* в русском языке является лексема *Господь*. Имя *Господь* И.А. Бунин употребляет в типичных контекстах для данной лексемы в цитатах молитв, при описании церковной службы или при цитировании библейских текстов: «*Благословен сей, **Господи**, научи мя оправданием твоим!*», или – «***Господь** царствует, он облечён величием, облечён господь могуществом*».

Обращаем внимание студентов на лексические атрибуты, сопровождающие единицу «Бог», «Всевышний» в русском языке: «возбранный», «всемогущий», «всесильный», «всесветлый», «всещедрый», «святой», «(пре)чудный», «(пре)дивный», «(пре)славный», «(пре)милостивый», «(пре)-милосердный», «(пре)светлый».

Интересным оказывается обозначение Иисуса Христа, которое И.А. Бунин употребляет около 10 раз в текстах православных молитв и при описании обрядов (например, праздника Пасхи в доме Арсеньевых): «*...праздник наконец наступал, - ночью с Субботы на Воскресенье в мире совершался некий дивный перелом, **Христос** побеждал смерть и торжествовал над нею.*

Интересными для студентов оказались особенности отражения в искусстве образа *Бога Саваофа* – первого лица троицы, находившегося под запретом изображения. Однако Саваоф в облике Бога-отца представлен на различных иконах. И.А. Бунин дважды в тексте романа использует этот образ: при описании общей молитвы в доме Арсеньевых: «*...в доме у нас закрыли и завесили окна ... крестились и повторяли: «Свят, свят, свят, господь бог **Саваоф!**»*» и при описании церкви, которую ребенком посещал Алеша Арсеньев «*глубокий купол с грозным седовласым **Саваофом**, простершим длани над си-*

релевыми клубами облаков и над своими волнистыми, веющими ризами...». Во втором примере Саваоф предстает в типичном облике грозного Бога-отца.

Благодаря приведенному анализу, иностранные студенты приходят к выводу о том, что в сознании русского человека концепт «Бог» ассоциируется со следующими качествами и характеристиками:

- 1) высокое статусное положение, обладание властью над людьми;
- 2) безграничная любовь к людям, несмотря на их грехи и недостатки;
- 3) охрана, защита, дарующая внутренний покой и уверенность; надежда на спасение через безграничную веру и бескорыстное служение.

С концептом «Бог» тесно связан концепт «вера». Значение соответствующей лексемы *вера*:

- 1) твердая убежденность в осуществлении чего-л.; уверенность в исполнении ожидаемого. Вера в будущее. Вера в победу,
- 2) уверенность в положительных качествах, достоинствах и т.п. кого-либо. Вера в людей. Вера в подрастающее поколение. Вера в себя, в свои силы,
- 3) убежденность в реальном существовании Бога (или чего-л. сверхъестественного, фантастического, связанного с ним) как основа мировоззрения и психологии религиозного человека [1, С. 118].

Приходим к выводу о том, что согласно религиозным представлениям в сознании русского человека вера во всемогущество верховной власти тесно переплетается с верой во всемогущество Бога, в то, что от самого человека ничего не зависит. Русский человек охотно верит в чудеса, святых, таинства. Иностранцам студентам приводятся, распространенные в народе, русские пословицы: *На все воля Божья, Все мы под Богом ходим, Мы – рабы Божьи, С судьбой не поспоришь*, семантика которых подтверждается примерами из романа И.А. Бунина: *Это чувство есть несомненная жажда Бога, есть вера в Него; Но безответные вопросы не повергали большие в тревожное недоумение, в них было даже что-то утешающее: где он - ведомо одному Богу, которого я не понимаю, но в которого должен верить и верю, чтобы жить и быть счастливым.*

Понимание сущности русской веры прямо соотносится с толкованием данного концепта в научной литературе: «уникальность русского культурного концепта «вера» заключается в том, что в нем соединяется четыре совершенно разных, с точки зрения, например, западного сознания, ментальных и ценностных пласта» [4, С. 246]:

- 1) способ верификации истины, противоположный знанию, при котором не требуется логического доказательства или проверки практикой – это интуитивное умозрение, «знание души», связанное с ориентацией на идеал (принять на веру, поверить, вера в Бога и пр.);
- 2) доверие в мире людей: верить на слово;
- 3) идея преданности: верный друг [4, С. 247].

С понятием «вера» связан концепт «душа». Семантически лексема «душа» многогранна. Со студентами рассматриваются значения данного понятия в русском языке. Это:

- 1) по религиозным представлениям: духовная сущность человека, особая нематериальная бессмертная сила, обитающая в теле человека;
- 2) внутренний мир человека, мир его чувств, переживаний, настроений и т.п. [1, С. 290].

Более 80 раз И.А. Бунин использует эту лексему в тексте. В процессе анализа использования в романе «Жизни Арсеньева» слова *душа* были отмечены следующие ее лексико-семантические варианты:

- 1) по религиозным представлениям: духовная сущность человек, особая нематериальная бессмертная сила, обитающая в теле человека, покидающая его во время

смерти, сна и вновь проявляющаяся после смерти в иной материальной оболочке: «не-взирая на смерть, у каждого из нас есть где-то в груди **душа** и что **душа** эта бес-смертна»;

2) внутренний мир человека, мир его чувств, переживаний, настроений и т.п.: «поразила мою душу именно мукой, поразила тем более, что, в силу любви, из коей состояла вся её **душа**, была она и воплощенной печалью: сколько слёз видел я ребенком на её глазах, сколько горестных песен слышал из её уст!» (Речь идет о матери);

3) совокупность характерных свойств, черт, присущих личности: «Каждое младенчество печально: скуден тихий мир, в котором грезит жизнью ещё не совсем пробудившаяся для жизни, всем и всему ещё чуждая, робкая и нежная **душа**».

Совокупность подобных лексико-семантических вариантов соотносится с тем, какое место занимает понятие «душа» и в религиозной системе христианства, и в жизни русского человека. Не случайно мы иногда используем выражение "русская душа", но никогда не говорим об "английской душе" или "французской душе". В результате такого анализа иностранцы усваивают, что гуманность, душевная мягкость – важнейшие установки русского сознания: черствые, эгоистичные люди морально осуждаются, негативно воспринимаются обществом.

Наиболее тесно понятие «душа» связано с представлением о грехе. Совершать грех означает *губить душу*, разрушать ее, говоря современным бытовым языком, делать ее непригодной для загробной, райской жизни.

Обычно понятие «грех» восходит к «первородному греху». В современном русском языке лексема *грех* трактуется с двух точек сторон:

1) с религиозных позиций: нарушение действием, словом или мыслью **воли Бога**, религиозных предписаний, правил; «помни, что отчаяние есть смертный грех,

2) с житейской точки зрения: предосудительный поступок. Именно во втором значении употребляется слово «грех» у И.А. Бунина, когда описывается убийство грача, которого с удовольствием зарезал Арсеньев: «Убийство, впервые в жизни содеянное мною тогда, оказалось для меня целым событием, я несколько дней после того ходил сам не свой, втайне моля не только бога, но и весь мир простить мне мой великий и подлый **грех** ради моих великих душевных мук. Но ведь я всё-таки зарезал этого несчастного грача ..., и зарезал с страшным удовольствием!»

Акцентируем внимание студентов-туркменов на том, что в сознании русского человека понятие *греха* тесно взаимосвязано с раскаянием и покаянием.

Лексика, обозначающая ситуацию раскаянья, активизируется И.А. Буниным при описании чувства героя по отношению к отцу: «Когда вспоминаю отца, всегда чувствую **раскаяние** – всё кажется, что недостаточно ценил и любил его; к Лике: «Если бы не это, я бы превозмог всякий стыд, давно бы настиг её где-нибудь и какой угодно ценной вернул себе, - дикий поступок её был, несомненно, припадком безумия, **раскаяться** в котором ей мешает тоже только стыд»; к себе самому: «С грустью и **раскаянием** в чем-то очнувшись в сумерки...».

Наряду с лексикой, обозначающей силы добра и веры в высшую силу, в романе И.А. Бунина выделяется и такая группа, как наименования демонических персонажей, обладающих неограниченной властью в пределах земного мира: *бес, дьявол, демон*.

С иностранной студенческой аудиторией мы рассматриваем концепт «дьявол». В словарной статье слово *дьявол* толкуется следующим образом: 1) по религиозным представлениям: злой дух, черт, противостоящий богу, сатана, 2) о злом коварном человеке: Умен (хитер) как дьявол [1, С. 227].

Дважды И.А. Бунин употребляет лексему **дьявол**. В первом случае автор описывает воспоминания Арсеньева о доме, о его религиозном восприятии мира: «...о киевских пещерах, где почивают сонмы страстотерпцев, заживо погребавших себя для слёз и не-

престанных молитвенных трудов в подземном мраке, полном по ночам всяких ужасов, искушений и надругательств от дьявола...». Во втором примере красочно описывается одиночество Алексея после разрыва с Ликой: *Ужели это я, - тот, кто почему-то лежит в темноте этой бессмысленной ночи, в каком-то губерньском городе ... в этом номере с узким окном, всю ночь сереющим каким-то длинным немым дьяволом!*». В данных контекстах лексема используется в своем прямом значении: «злой дух, противостоящий Богу».

В результате рассмотрения религиозных концептов в тексте романа И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева» мы постарались показать иностранным студентам следующие особенности менталитета русского человека: признание всемогущества Бога, обладающего безграничной властью над людьми, вера в его силу, надежда на высшую силу, а не на себя, существование противоположной добру силы дьявола как злого духа, противостоящего Богу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый словарь русского языка. Ред. С.А. Кузнецов - СПб.: Норинт, 2000. - 1536 с.
2. Бунин, И.А. Жизнь Арсеньева/ И.А. Бунин. – СПб.: Азбука-классика, 2010. – 448 с.
3. Пименова, М.В. Концептуальные исследования. Введение/ М.В. Пименова, О.Н. Кондратьева. – М.: Флинта : Наука, 2011. – 176 с.
4. Ратбиль, Т.Б. Основы изучения языкового менталитета/ Т.Б. Ратбиль. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 328 с.
5. Токарев, Г.В. Лингвокультурология / Г.В. Токарев. – Тула : ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2009. – 135 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СТАНОВЛЕНИЮ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Н.В. Иванова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары*

Сегодня, в связи с процессами глобализации и интеграции, особое значение приобретает умение понимать других и толерантно относиться к культурному, в том числе языковому, многообразию современного мира. Раннее знакомство со вторым языком и отраженной в нем культурой, рассматриваются как «инвестиция» в дальнейшее благополучие ребенка. Именно этим объясняется увеличение количества билингвальных и полилингвальных детских садов во многих странах мира.

В условиях модернизации современной системы российского образования особую остроту приобретают вопросы разработки и реализации инновационных лингводидактических технологий по подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности, связанной с решением важнейших целей и задач формирования у детей дошкольного возраста коммуникативно-речевых умений.

Мы исходим из того, что в подготовке бакалавров и магистров существенную роль играет осуществление компетентностного, личностно-ориентированного, когнитивного, коммуникативного подходов в обучении русскому языку как неродному в дошкольных образовательных учреждениях. При этом исключительно важно учитывать специфику преподавания учебных дисциплин на иноязычной основе. Дело в том, что с середины XX века в сельских школах Чувашии перешли на русский язык обучения, начиная с пятого класса. Поэтому возникла настоятельная необходимость в формировании у чувашских детей спонтанной русской речи уже в дошкольных образовательных учреждениях и начальных классах общеобразовательной школы. Успех решения данной задачи во многом зависит от качества подготовки специалистов дошкольного образования и вос-

питания. Недаром великий К.Д. Ушинский утверждал, что «в деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя». Более того, в связи с отнесением дошкольного образования к первому уровню общего (согласно Федеральному закону «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29.12.2012) актуальным является разработка и реализация нового «профессионального стандарта педагога», предусматривающего дополнение федеральных требований национально-региональными, учитывающими социокультурные, демографические и прочие условия обучения и воспитания подрастающего поколения.

Актуальность билингвального образования в современном нестабильном мире подтверждается и тем, что для достижения цели развития образовательных инноваций в сфере овладения языками в дошкольном возрасте, сформулированной в Белой книге Европейской комиссии по вопросам образования «Учить и учиться - на пути к когнитивному обществу», особое внимание необходимо уделять содействию введения занятий по (неродному) иностранному языку в дошкольные образовательные учреждения и использованию в учебном процессе (неродных) иностранных языков в качестве рабочих [4].

В нашей стране современные дошкольные учреждения характеризуются пестрым национально-языковым составом. Этот факт вызывает у работников дошкольных учреждений определенные трудности при организации воспитательно-образовательной работы с детьми. Наши заключения основываются на экспериментальных данных, полученных в ходе наблюдений за речевым поведением детей в разных ситуациях повседневной жизни в сельских детских садах Моргаушского района Чувашской республики.

Современные многонациональные детские сады бывают нескольких типов [1]:

1. Для детей, владеющих русским языком в разной степени, для которых русский язык является неродным. В основном сельские детские сады нашей республики относятся к этому типу.

2. Многонациональные детские сады, которые посещают дети, разных национальностей, говорящие на своих родных языках. В таких детских садах русский язык становится языком межнационального общения. Однако, внутри национальных подгрупп дети разговаривают на своих языках. Разные родные языки развиваются в этой действительности по-разному.

3. Многонациональный детский сад, в котором большую часть контингента составляют русскоязычные дети. Небольшие вкрапления национальных элементов подчеркивают роль русского языка как средства межнационального общения. К этому типу относится большинство городских детских садов республики.

В многонациональные детские сады детей определяют в 3-4 года [1]. Как правило, они плохо подготовлены к тому, чтобы в течение всего дня общаться на непонятном им или пока плохо понятном русском. Процесс адаптации к условиям детского сада включает в себя в таком случае необходимость освоиться с русской речью, научиться понимать язык воспитателя, включиться в общую деятельность группы. Разумеется, условия эти претворяются в жизнь только тогда, когда работа ведется последовательно, сознательно и целенаправленно.

Для двуязычного многонационального детского сада характерны и особым образом складывающееся общение между носителями разных языков и культур, и часто возникающие при этом сложности. Именно эти причины создают препятствия на пути решения программных задач. Психологами доказано, что если вовремя не принять соответствующие меры, этот факт грозит детям общим отставанием в развитии, затруднит процесс социализации, что отрицательно скажется на психике.

Основные положения организации работы в билингвальных ДОУ, которые актуальны в современных условиях, разработал еще И. Я. Яковлев в XIX в. [1].

Он считал, что при обучении детей в двуязычных образовательных учреждениях необходимо соблюдать четкую последовательность этапов, соответствующих двум основным ступеням:

1. Обучение на родном языке, ступень для подготовки к обучению на государственном языке.

2. Обучение на русском языке – подготовка к переходу на общегосударственную систему образования.

В чувашских образовательных учреждениях учебно-воспитательная работа осуществляется на принципе двойной культуросообразности. Родной и русский языки, памятники фольклора, истории, литературы двух народов служат средством интернационального воспитания детей, всестороннего развития их природы [5].

Несмотря на усиление внимания к изучению проблем развития билингвальной личности, ряд ее аспектов остается недостаточно изученным. Чувашские дошкольные учреждения испытывают острую нужду в высококвалифицированных специалистах, способных полноценно формировать языковую компетентность дошкольников-билингвов, которые обладали бы высоким уровнем личной билингвальной и бикультурной компетентности [4].

Новые образовательные стандарты ставят перед педагогами иные качественные цели и задачи, прежде всего, в области дошкольного образования. Исходя из компетентностного подхода следует сфокусировать внимание на формировании и развитии соответствующих общекультурных и профессиональных компетенций в области развития русской речи как неродной у дошкольников в условиях билингвизма.

Диагностическое исследование проводилось на базе факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. В нем приняло участие 79 человек – студенты 1–4 курсов, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология, Педагогика и методика дошкольного образования» и по профилю подготовки «Дошкольное образование». Исследование показало, что только 1-2 % опрошенных обладает достаточной билингвальной компетентностью (это несмотря на то, что все опрошенные являются билингвами). Так, 65 человек из всех опрошенных знают чувашский язык. Родным языком он является только для 50 опрошенных, для остальных он не родной (для 23 человек родным является русский, для 3 – татарский, для 1 студента – туркменский, 1 – марийский). Из всех опрошенных только один человек сказал, что для него оба языка (чувашский и русский) являются родными и свободно владеет ими [2].

Мнение студентов по поводу необходимости изучения родного или неродного (иностранного) языка с раннего дошкольного возраста также разделилось. Так, 33 студента считают, что ребенку сначала необходимо освоить родной язык, только затем приступить к изучению неродного или иностранного языка. 20 человек, для которых родным является чувашский язык, отдают предпочтение русскому языку, а остальные 26 опрошенных утверждают, что необходимо обучать детей сразу обоим языкам [2].

Таким образом, становится очевидным, что профессиональная подготовка в вузе должна быть ориентирована не только на усвоение будущим специалистом необходимых знаний и навыков, но и на становление и развитие профессионально значимых личностных качеств, которые являются неотъемлемыми составляющими профессионализма. Студенты должны обладать высоким уровнем билингвальной компетентности, под которой подразумевается совокупность частных компетенций, которые представляют единую конфигурацию, где взаимодействуют коммуникативные и языковые компетенции родного и неродного языков [4]. Она включает в себя знания, отношения, поведение, так как коммуниканты из разных культур используют в процессе общения языковые и культурные варианты и дискурсивные стратегии, которые выявляются при

сопоставлении. Учет этих взаимодействий позволяет уделять разное внимание элементам компетенции в расчете на явления интерференции и транспозиции. Поэтому мы согласимся с утверждением Е. М. Брыскиной [2] о том, что под билингвальной компетентностью необходимо понимать способность человека хранить в своей памяти совокупность представлений, привычек, образа действий двух разноязычных народов и психологическую готовность к определенным мыслительным и речевым действиям. Основными критериями сформированности у студентов билингвальной компетентности становятся когнитивный, мотивационно-аффективный и поведенческий. Однако необходимо учесть и другие смежные компетенции, играющие ключевую роль в профессиональном становлении студентов. В частности, лингводидактической компетентности.

При профессиональной подготовке специалистов билингвального образования дошкольников вопросы, касающиеся двуязычия и механизмов его формирования должны составить основную базу их профессиональной компетентности.

По-нашему мнению, высокий уровень профессиональной подготовленности к билингвальному образованию в многоязычной среде достигается при соблюдении следующих педагогических условий: 1) ориентация на коммуникативный подход в обучении второму языку сообразно с законами и актами реальной коммуникации, что обеспечивает мотивированность, целенаправленность речевых действий, личностный характер деятельности субъекта общения;

2) опора на знание механизмов порождения целостных высказываний (Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, Е. И. Пассов и др.). Если данные механизмы не будут специально сформированы, окажется невозможным и решение речемыслительных задач в говорении и должное функционирование аудирования как средства общения;

3) сопоставительно-типологическая характеристика контактирующих в учебно-воспитательном процессе языков [3].

Как известно, профессионализм – это качественная характеристика компетентности, меры и степени владения педагогом знаниями и продуктивными способами решения профессиональных задач, это концентрированный показатель его личностно-деятельностной сущности, обусловленный мерой реализации гражданской ответственности, зрелости и профессионального долга педагога [1]. По мнению В. Ф. Габдулхакова, Г. Е. Поповой, И. Н. Платовой профессионализм – это результат творческой педагогической деятельности, предполагающий самый высокий уровень продуктивности труда. Высокопрофессиональный педагог не только должен знать, чему учить и как учить и воспитывать, но и уметь переводить ребенка из одного состояния в другое. В структуре профессионализма выделяют (в частности, В. Ф. Габдулхаков) три составляющих компонента – профессионализм знаний, профессионализм общения, профессионализм самосовершенствования. Мы согласимся с утверждением В. Ф. Габдулхакова, в котором говорится о том, что отсутствие одного из указанных компонентов свидетельствует о несформированности педагогического профессионализма.

До сих пор еще в научном мире не существует единого мнения по поводу компонентного состава билингвальной компетентности, так же как и четкого разделения понятий «компетенция» и «компетентность». Нами, так же как и Сурыгиным А. И., Хуторским А. В., Нестеровым В. В., Белкиным А. С., Мещеряковым А. С., под компетенцией будет пониматься заранее заданное требование к подготовке студентов, совокупность профессиональных полномочий, необходимых для выполнения определенного вида деятельности, а компетентность будет пониматься как субъективное качество личности, отражающее его способность к выполнению той или иной деятельности [4].

Понятие компетенция включает не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую стороны (результаты образования, знания, умения, систему ценностный

ориентаций). В формировании компетенций решающую роль играет не только содержание образования, но также и образовательная среда вузов, организация образовательного процесса, образовательные технологии, включая самостоятельную работу студентов, проектное обучение и т.д. Освоение компетенций происходит как при изучении отдельных учебных дисциплин, циклов, модулей, так и тех дидактических единиц, которые интегрируются в общепрофессиональные и специальные дисциплины. В проекте TUNING [4] подчеркивается обобщенный интегральный характер этого понятия по отношению к «знаниям», «умениям», «навыкам» (но не противоположный им, а включающий в себя все их конструктивное содержание).

В связи с этим, основной целью подготовки студентов к формированию у детей дошкольного возраста билингвальной компетентности будет содействие становлению базовой профессиональной компетентности на основе овладения содержанием профильных дисциплин.

Педагог, воспитывающий детей в любом образовательном учреждении, должен быть лучшим носителем двуязычия. В подготовке специалиста, решающего главную цель двуязычного воспитания детей дошкольного возраста, в качестве значимых аспектов выступает формирование у них педагогического профессионализма и деятельности. Будущий педагог должен обрести широкое представление о билингвизме (мультилингвизме), процессах, происходящих в сознании человека, изучающего несколько языков, о взаимодействии языков между собой и о явлениях, возникающих при этом, об особенностях двуязычного обучения и воспитания детей-билингвов дошкольного возраста, о методах и приемах организации учебно-воспитательного процесса в двуязычных дошкольных учреждениях и др. Правильно воспитать двуязычие у маленьких детей, приобщить их к культурам двух дружественных народов могут люди, обладающие теоретическими знаниями, практической готовностью решать насущную необходимость формирования подлинного билингвизма с раннего детства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова, Н. В. Билингвальное образование дошкольников / Н. В. Иванова // Современные проблемы науки и образования (электронный научный журнал). – 2013. – № 4; URL: <http://www.science-education.ru/110-9987>
2. Иванова, Н. В. Научные аспекты профессиональной подготовки студентов к формированию билингвальной компетентности у дошкольников в поликультурной среде / Н. В. Иванова // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2013. – №4 (80). Ч.1. – С. 72 – 76
3. Иванова, Н. В. О роли сопоставительного метода в подготовке специалистов по коммуникативно-речевому развитию дошкольников-билингвов в условиях диалога культур / Н. В. Иванова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2014. – №2 (32): в 2-х ч. Ч. II. – С. 99 – 101.
4. Иванова, Н. В. Профессиональная подготовка студентов к формированию билингвальной компетентности у дошкольников в поликультурной среде / Н. В. Иванова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – М., 2013. – № 6. – С. 105–106
5. Иванова, Н. В. Развитие у чувашских детей дошкольного возраста навыков русской устной речи в условиях билингвизма (Гриф ЧР МоиМП) : учебное пособие / Н. В. Иванова. – Чебоксары : Новое время, 2009. – 320 с.

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «КУЛЬТУРА РЕЧИ» НА НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

*Е. А. Данилова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары*

Мы живем в эпоху активной коммуникации и бурного развития всех ее видов и форм. Это предъявляет высокие требования к коммуникативной культуре современного человека, что включает в себя умение владеть словом, знание законов и правил речевого поведения. Современное информационное общество требует от человека высокого уровня коммуникативной культуры, повышает мотивацию к совершенствованию речевой культуры человека. Речевая и риторическая грамотность необходимы в первую очередь людям так называемых «речевых» профессий, для которых коммуникативные умения и навыки – основной инструмент их деятельности. Однако в политической коммуникации, в средствах массовой информации, в школе мы часто наблюдаем довольно низкую культуру речи, видим примеры неэффективности публичного выступления. Владение родным языком, умение общаться, вести гармоничный диалог и добиваться успеха в процессе коммуникации — важные составляющие профессиональных умений в различных сферах деятельности. В какой бы области ни работал специалист с высшим образованием, он должен быть интеллигентным человеком, свободно ориентирующимся в быстро меняющемся информационном пространстве. Поэтому в программы нефилологических профилей введен учебный курс «Культура речи» («Русский язык и культура речи»).

На современном этапе развития высшей школы одной из главных становится задача усиления практической направленности профессионального образования. Реформа высшего образования предписывает внедрение компетентностного подхода, который делает акцент на умения приобретать, перерабатывать и использовать знания, актуализирует прагматический аспект обучения. Одной из ключевых компетенций является *коммуникативная компетенция*, которая должна совершенствоваться у студентов всех специальностей и при изучении всех дисциплин. Возросший интерес к коммуникативной стороне обучения в высшей школе объясняется также тем, что российские специалисты, как показывают данные современных исследований, испытывают значительные трудности в профессиональном общении. Представители разных профессий не обладают достаточными знаниями в области культуры речи и риторики, что проявляется в частом нарушении норм речевой культуры и этики, в неумении выстраивать свое речевое поведение в соответствии в речевой ситуацией: создать текст заданной целевой установки и представить его слушателям, использовать все возможности техники речи, невербального поведения и т. д. Именно поэтому в последнее время все сильнее осознается необходимость формирования коммуникативной компетенции будущего специалиста путем реализации профессионально ориентированного обучения. Несмотря на определенные различия в толковании, сущность профессионально ориентированного образования, как правило, сводится к тому, что оно направляет педагогический процесс на конечный результат обучения студента в вузе – будущую профессию, которая в итоге станет сферой приложения всех получаемых знаний, умений и навыков, проверкой их действенности.

Профессионально ориентированное обучение помимо усиления прагматического аспекта выводит на первый план метапредметную функцию курса «Культура речи», которая заключается в осознании студентами родного языка как основы интеллектуального, духовного, социального и, наконец, профессионального развития личности. Реализация метапредметной функции не только обеспечивает целостность общекультурного, личностного и познавательного развития обучаемых, но и способствует преемственности школьного и вузовского обучения, позволяя осуществить преподавание курса в русле ориентации современной школьной методики на метапредметный подход.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что проблема профессионально ориентированного обучения курсу «Русский язык и культура речи» хорошо осозна-

ется учеными и решается как в теоретическом, так и практическом аспектах. В диссертационных исследованиях последних лет рассматриваются вопросы отбора профессионально маркированного языкового материала, разрабатывается методика изучения отдельных разделов и тем с учетом особенностей будущей специальности студентов, исследуются речевые жанры, востребованные в той или иной профессии, предлагаются методы обучения речевой культуре будущих специалистов. Однако в силу того, что Государственные требования к обязательному минимуму содержания по дисциплине «Культура речи», служащие ориентационной основой в процессе вузовского образования, едины для всех специальностей, профессиональная направленность курса не получает достаточного отражения в программах и учебниках, содержание которых обычно предусматривает повышение уровня общей речевой культуры студентов. Используется усредненный подход, который нельзя считать полностью оправданным, поскольку требования к речевому поведению специалистов в различных профессиональных областях имеют свою специфику. Исследование показало, что профессионально ориентированному обучению курсу «Культура речи» («Русский язык и культура речи») не уделяется должного внимания и в вузовской практике, несмотря на то, что большинство преподавателей положительно относятся к необходимости усиления прагматического аспекта преподавания. В результате курс «Культура речи» обособлен и не воспринимается в логике профессиональной подготовки будущего специалиста.

Таким образом, на нефилологических факультетах культуру речи целесообразно изучать именно в коммуникативном аспекте, а не сводить только к теоретизированию. Эта дисциплина, общая для всех нефилологических специальностей, в каждой из них должна иметь свою содержательную специфику, обусловленную профилем факультета, направлением образования, чтобы курс не воспринимался студентами как ненужный «довесок» к программе, а выполнял бы возложенную на него задачу, и значимость курса для профессиональной подготовки студентов ясно бы ими осознавалась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов Г. А. Русский язык и культура речи на нефилологических факультетах педвуза: специфика и ресурсы повышения качества обучения / Г. А. Анисимов // Избранные работы по лингводидактике и языкознанию. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. – С. 132- 137
2. Бирюкова С. Н. Формирование коммуникативной культуры студентов технического вуза (на основе изучения курса «Русский язык и культура речи») / С. Н. Бирюкова. – Воронеж, 2008.
3. Здорикова Ю. Н. Актуальные аспекты преподавания дисциплины "Русский язык и культура речи" в техническом вузе / Ю. Н. Здорикова // Функциональная лингвистика: Научный журнал. - Симферополь: Крымский республик. ин-т последипломного педагогич. образования. – 2012. – №3. – С. 215-218.
4. Сидорова М. Ю. Принципы формирования профессиональной языковой компетенции в курсе «Русский язык и культура речи» для юристов и экономистов / М. Ю. Сидорова, Г. В. Моисеева // Вестник Удмуртского университета. – 2010. – №5. – С.121-128.
5. Сидорова М. Ю. Русский язык и культура речи: учебник / М. Ю. Сидорова, В. С. Савельев. – М.: Проспект, 2008.
6. Ушакова В. В. Методика профессионального обучения / В. В. Ушакова. – Челябинск, 2007.

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ УМЕНИЙ РЕАЛИЗОВЫВАТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

*Э.М. Адаманова
РВУЗ «КИПУ», г. Симферополь
Научный руководитель*

Сегодня мировая культура выглядит многоликой панорамой национальных культур, это мировой интеграционный процесс, в котором происходит смешение различных этнических культур. В результате ученик и учитель в современной социокультурной ситуации находится на рубеже культур, взаимодействие с которыми требует от него диалогичности, понимания, уважения к культурной идентичности других людей. Этнокультурный облик нашей страны отличается огромным разнообразием. Отсутствие толерантности в отношениях разных этнических групп, конфликты на национальной почве - следствие сложного комплекса социальных факторов. Один из них - пренебрежение поликультурным образованием подрастающего поколения [4, с.15].

Анализ исследований по реформированию педагогического образования с учетом целей и задач поликультурной образовательной среды подтвердил, что в этом направлении разными учеными ведутся активные поиски, которые обусловлены противоречием между реальными потребностями общества в педагоге нового типа и недостаточным вниманием высшего и среднего образования к подготовке учителей начальных классов к умению реализовывать педагогическое сотрудничество в поликультурной среде (Г.В. Миронова, Л.Т. Ткач, Н.П. Цыбанев, Чередниченко Л.А., Алиева С.Р., Якса Н.В., Агранат Ю.В. и др.).

По мнению Ю.В. Агранат поликультурная личность — это личность, воспринимающая себя в качестве субъекта диалога культур, обладающая развитым чувством толерантности и эмпатии, обладающая активной жизненной позицией, способностью жить в согласии с представителями различных культурных и этнических групп, способная к успешному самоопределению и продуктивной профессиональной деятельности в условиях глобализации [1, С.10-15].

Поликультурный учитель, по сути, является личностью, готовой к межэтническим коммуникациям. Поликультурное образование – это образование, построенное на идеях подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды [1, с. 35].

Самыми важными компонентами педагогического образования в условиях поликультурного общества ученые называют: 1) знание учителем задач, основных идей, понятий поликультурного образования; 2) культурологические, этноисторические, этнопсихологические знания, позволяющие осознать многообразие современного мира и специфику культурных проявлений на уровне личности, группы, социума, обеспечить понимание важности культурного плюрализма для личности и общества; 3) умения выделять или вносить в содержание общего образования идеи, отражающие культурное многообразие мира, страны, этнической группы; 4) умения организовать педагогический процесс как диалог носителей различных культур во времени и пространстве [6, с.67].

В поликультурной среде учитель начальных классов призван решать следующие задачи:

- понимать и принимать этнические и многокультурные идентичности школьников;
- владеть диагностическими методиками определения уровня толерантности, национально-культурных различий;
- создавать атмосферу толерантности, принятия, уважения и утверждения национальных и культурных различий в классе;
- понимать, что проблема дискриминации, ненависти, насилия и другие решаются только во взаимодействии с родителями, социальными работниками, широкой общественностью;

- анализировать свои собственные национальные и культурные предрассудки и стереотипы и избавляться от них;
- критически и рефлексивно мыслить; помогать школьникам определять свою национальную и культурную идентичности;
- строить взаимоотношения между детьми и их общение на основе уважения, взаимопонимания, вызывая взаимный интерес к национальной культуре друг друга;
- творчески, без применения насилия разрешать конфликты и учить этому школьников.

Авторы концепций поликультурного образования также уверены в том, что учитель должен быть способен помочь своим ученикам в определении их культурной идентичности, но при этом помнить, что каждый учащийся может быть пересечением нескольких культур, следовательно, являться носителем нескольких идентичностей.

Немаловажным условием успешности работы учителя, по словам ученых, является его умение грамотно подключать к участию в учебно-воспитательном процессе родителей своих учеников, использовать такие формы и приемы учебного сотрудничества, которые будут активизировать воспитательную деятельность родителей и повышать у них чувство ответственности за обучение своих детей.

Поликультурность в своем содержании включает ценности-цели, ценности-содержания, ценности-средства.

Основу поликультурного мировоззрения составляет постоянно развивающаяся система ценностных ориентаций. Проявляется же поликультурное мировоззрение в форме установок на организацию образовательно-воспитательной деятельности с позиций поликультурного образования.

Объективные ценности-цели отражают запросы общества в поликультурном образовании, состояние психолого-педагогической науки, субъективируясь, они определяют выбор учителей ценностей-содержания и ценностей-средств.

Ценности-содержания как составляющая поликультурности учителя объективируются в его сознании в виде ведущих идей, закономерностей, понятий, принципов поликультурного образования.

В качестве ценностей-средств выступают ценности народной культуры (материальные – предметы труда, быта, прикладного искусства; духовные – религия, нравы, фольклор; соционормативные – обряды, нормы, этикет) [5, с.23].

С понятием «поликультурность» связано и понятие «поликультурная компетентность», которая обуславливает способность педагога «эффективно участвовать в социальных процессах поликультурного общества, осуществлять межкультурное взаимодействие, учитывать поликультурный состав субъектов профессиональной деятельности и использовать его характеристики и особенности для решения педагогических задач, а также осуществлять поликультурное воспитание учащихся» [8, С. 47-52].

Основными показателями поликультурной компетентности будущего учителя являются:

- знания и опыт в области поликультурного образования;
- владение технологиями поликультурного образования;
- мотивы деятельности в условиях поликультурного образовательного пространства;
- стиль взаимоотношений с учащимися разных национальностей;
- нравственная позиция в условиях поликультурного образовательного пространства;
- умения организовывать различные формы учебного сотрудничества.

Поликультурную направленность подготовки учителя составляют такие качества личности как: уважение к людям другой национальности, культура межнационального

взаимодействия и общения, этнотолерантность, конфликтная компетентность, этическая культура, правовая культура, этнопедагогическая культура.

В подготовке будущего поликультурного учителя начальных классов поликультурная компетентность представляет собой совокупность содержательно-целевого и технологического компонентов поликультурной подготовки и является составной частью профессиональной компетентности.

Анализ научной литературы, опытно-экспериментальная работа по подготовке поликультурного учителя позволили выделить три группы условий, влияющих на эффективность подготовки будущего учителя к поликультурному образованию.

1. Социокультурные условия – потребность общества в формировании и развитии поликультурной личности будущего учителя.

2. Педагогические условия. Педагогической основой подготовки будущих учителей в поликультурной среде выступает содержание и технологии образования в высшем учебном заведении .

3. Психологические условия – это внутренние и внешние мотивы, связанные с возложенной на учителя ответственностью по воспитанию толерантных, нравственных, моральных качеств личности младшего школьника.

Процесс поликультурной подготовки учителя начальных классов является поэтапным, имеющим на каждом своем этапе свои цели, задачи, методы, формы и средства осуществления.

Основываясь на четырех этапах становления будущего учителя, выделенных Е.П. Белозерцевым [3, с.115], можно выделить четыре этапа и в подготовке будущих учителей начальных классов в поликультурной среде.

Первый этап - формирование убеждений в необходимости знаний о поликультурном образовании, о традициях и культуре народов-соседей.

На втором этапе - освоение знаний, умения по поликультурному образованию и его реализации.

На третьем этапе они осваивают методiku учебно-воспитательного процесса поликультурного образования.

Четвертый этап характеризуется систематизацией усвоенных поликультурных знаний и умений, применением их на практике.

Это значит, что учитель начальных классов в поликультурном крымском образовательном пространстве может осуществлять педагогическое сотрудничество в следующих формах:

«Учитель- ученики» – перевод учебного процесса на уровень личностного взаимодействия означает превращение его в их сотрудничество. Оно предполагает партнерство, знание и умение педагога дозировать и направлять самостоятельность, предоставляемую школьнику, которая, в конечном счете, ведет к целеполаганию, автономизации его познавательной деятельности как основы личностного становления и развития.

«Ученик - учитель» выстраивают партнерские отношения, становятся сотрудниками в поиске знаний, необходимых для решения учебной задачи: их отношения строятся как взаимодействие равноправных субъектов (партнеров) образовательного процесса, направленных на развитие индивидуальных свойств учащегося. С другой стороны, учебное сотрудничество может использоваться как способ организации учителем взаимодействия детей в парах и в группах. Формами сотрудничества выступают деловые, ролевые игры, совместно-распределённая деятельность при работе в парах, тройках, группах разного состава.

Так же в общем контексте предложенной В.Я. Ляудис схемы продуктивной ситуации сотрудничества учителя — учеников В.П. Панюшкин разработал динамику становления их совместной деятельности. Две

фазы этого процесса включают шесть форм учебного сотрудничества, меняющихся в процессе становления новой деятельности учащихся. Первая фаза — приобщение к деятельности. Она включает следующие формы: 1) разделенные между учителем и учащимися действия, 2) имитируемые действия учащихся, 3) подражательные действия учащихся. Вторая фаза динамики совместной деятельности — согласование деятельности учащихся с учителем. В эту фазу входят следующие формы: 4) саморегулируемые действия учащихся, 5) самоорганизуемые действия учащихся, 6) самопобуждаемые действия учащихся. В.П. Панюшкиным прогнозируется третья фаза — партнерство в совершенствовании освоения деятельности [6, с. 25].

Таким образом, при подготовке будущего учителя начальных классов необходимо, прежде всего, формировать у него умения управлять, организовывать, контролировать взаимодействие, взаимоотношения в коллективе учащихся, в конечном итоге его деятельность будет способствовать гармонизации межнациональных и межкультурных коммуникаций в русско- украинской- крымскотатарской среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агранат, Ю. В. Поликультурная компетенция студента как условие успешной реализации программ академической мобильности вуза / Ю. В. Агранат, Ким Хён Джун // Высшее образование сегодня. - 2012. - № 10. - С. 10-15
2. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога), 2000 г
3. Белозерцев, Е.П. Педагогика профессионального образования: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под. ред. В.А. Сластёнина. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – 368 с.
4. Данилова, Д.Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов / Д.Ю. Данилова // Учитель. – 2007. – № 3 – С. 12-15.
5. Коченкова Л. П. Журнал Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология Выпуск № 2 / 2012
6. Панюшкин В.П. Функции и формы сотрудничества учителя и учащихся в учебной деятельности / В.П.Панюшкин // Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.dissercat.com/content/funktsii-i-formy-sotrudnichestva-uchitelya-i-uchashchikhsya-v-uchebnoi-deyatelnosti>
7. Хакунова, Ф.П. Предметно-содержательные компоненты поликультурной компетентности педагога / Ф.П. Хакунова, А.М. Хупсарокова // Вестник АГУ. Серия «Педагогика и психология». – Майкоп: изд-во АГУ. – Вып.1 (72). – 2011. – С. 47-52.

ФОРМИРОВАНИЕ БИЛИНГВАЛЬНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*А.Э. Асанова
РВУЗ «КИПУ», г. Симферополь
Научный руководитель
д. пед.н., доц. Р.Р. Девлетов*

В контексте качества современного образования основное место отводится профессиональной компетентности учителя, которая является показателем его конкурентоспособности. Кроме того, необходимость компетентного подхода в лингводидактической подготовке будущих учителей начальных классов продиктована требованиями современного Государственного стандарта языкового образования Украины и Программой общего среднего образования, где четко обозначены базовые линии формирования языковой личности учащихся.

Будущим учителям необходимо понимать, какие компетенции у них должны быть сформированы для осуществления успешной педагогической деятельности. В предыдущих работах мы говорили о ключевых компетенциях лингводидактической компе-

тентности будущих учителей украинского языка в начальной школе, где одним из показателей их профессионализма является методическая компетенция [1, с.50]. В условиях соизучения украинского и крымскотатарского языков данная компетенция имеет свою специфику.

В этом контексте рассмотрим **билингвальную методическую компетенцию** учителя украинского языка в начальной школе.

Профессиональная подготовка учителей освещена в исследованиях Бибики Н.М., Голуб Н.Б., Гудзик И.Ф., Ващенко Л.С., Девлетова Р.Р., Савченко О.Я., Семенова А.М., Синельниковой Л.М. и др.

Проблемным является вопрос изучения методической компетентности, что обусловлено различными подходами к ее содержанию и структуре. Зачастую методическую компетентность выделяют в составе профессиональной компетентности (Кузьмина Н. В., Митина Л.М., Щекатунова А.Д. и др.), или видов компетентности – специальная, методическая, социально-психологическая, аутопсихологическая. Семенов О.М., разграничивая понятия *компетенция* и *компетентность*, выделяет методическую компетенцию [2, с.4]. Проблема формирования билингвальной методической компетенции будущего учителя в начальной школе на сегодняшний день является малоизученной, что послужило основанием для данного исследования.

Целью нашей статьи является определение путей формирования билингвальной методической компетенции будущих учителей украинского языка в начальной школе с крымскотатарским языком обучения.

Основными **задачами** исследования мы считаем:

- раскрыть содержание понятий *компетентность*, *компетенция*, *билингвальная методическая компетенция*, *билингвальное обучение*;
- определить методические умения, необходимые для успешного осуществления профессиональной деятельности;
- описать задания, направленные на формирование методической билингвальной компетенции будущих учителей украинского языка в начальной школе с крымскотатарским языком обучения.

При компетентностном подходе языковое образование невозможно рассматривать без таких базовых понятий, как *компетенция* и *компетентность*. *Компетентность* выступает личностной характеристикой человека, отражает уровень ее профессионализма, а *компетенция* – совокупность требований к личности со стороны учебной деятельности, обозначенной определенной сферой [3 – с . 326].

Для реализации компетентностного подхода в обучении украинскому языку в начальной школе АРК будущие учителя, наряду с другими компетенциями, должны овладеть **билингвальной методической компетенцией**, под которой понимается совокупность умений использовать один из языков (украинский, крымскотатарский) для пополнения своих методических знаний.

В условиях тесного учебного контактирования украинского и крымскотатарского языков методическую компетенцию следует формировать в контексте билингвального обучения, в результате которого, наряду с освоением определенного предмета, достигается высокий уровень владения языками.

Рассматривая формирование методической компетентности будущих учителей-словесников, Горошкина А.Н. выделяет группы умений, среди которых: умения, связанные с определением целей и задач обучения; умения, обеспечивающие отбор содержания обучения; умения, связанные с формированием у школьников мотивов учебно-познавательной деятельности; умения, связанные с организацией учебного процесса; умения, обеспечивающие контроль за обучением; умения, связанные с анализом результатов обучения и др. [2, с.7-8].

Наряду с выделенными исследователем умениями, сформированность билингвальной методической компетенции будущих учителей украинского языка в начальной школе с крымскотатарским языком обучения определяется следующими требованиями:

- знание и умение реализовывать сопоставительную методику обучения украинскому и крымскотатарскому языкам;
- знание и умение формировать положительную мотивацию к синхронному изучению украинского и крымскотатарского языков;
- знание и умение применять на уроках открытое и скрытое сопоставления;
- знание и умение использовать в урочном процессе этнопедагогическую лексику;
- знание и умение работать с дву- и трехязычными переводными, толковыми и терминологическими словарями;
- знание и умение применять формулы речевого этикета украинского и крымскотатарского народов;
- знание и умение работать с двуязычной учебной, методической литературой, пособиями и использовать ее на уроках украинского языка и украинского чтения;
- знание и умение работать с аутентичным переводным текстовым материалом;
- знания и умения, связанные с освоением всех видов речевой деятельности на билингвальной основе;
- знание и умение применять в урочном процессе билингвальные языковые игры;
- знание и умение предупреждать и преодолевать интерференционные ошибки;
- знание и умение самостоятельно разрабатывать планы-конспекты уроков украинского языка разных типов на билингвальной основе.

Для практической подготовки будущих учителей предполагается создание учебных и методических пособий для студентов, где подается система различных заданий и упражнений, направленных на формирование и развитие совокупности умений осуществлять преподавание украинского языка в начальной школе в билингвальных условиях.

В процессе преподавания дисциплин методического цикла («Методики преподавания украинского языка в начальной школе» (МПУЯ), «Методики преподавания крымскотатарского языка в начальной школе» (МПКТЯ) для формирования билингвальной методической компетенции будущих учителей украинского языка, на наш взгляд, целесообразным является использование следующих заданий:

• *Упражнение на формирование знания и умения реализовывать сопоставительную методику обучения украинскому и крымскотатарскому языкам.*

Для студентов. Доберіть завдання на зіставлення української та кримськотатарської мов при вивченні теми «Іменник» у 2 класі. Наприклад, вправа на закріплення знань про слова – назви предметів.

Для учасників. Перекладіть подані слова кримськотатарською мовою. Складіть з ними словосполучення українською мовою, перекладіть кримськотатарською.

Крейда, парта, школа, олівець, книга, зошит, словник, підручник, ручка, клей, обложка.

*Наприклад: крейда – бор;
біла крейда – без бор.*

• *Упражнение на формирование знания и умения использовать в урочном процессе этнопедагогическую лексику.*

Для студентов. Доберіть вправи з використанням етнопедагогічної лексики української та кримськотатарської мов.

Для учасників. Розподіліть назви національних страв по стовпчиках. Допишіть свої приклади.

Юшка, долма, кулеб'яки, чебуреки, вергуни, шекер кыйыкъ, плов, сарма, галушки, деруни, бакъла шорбасы, пампушки.

Наприклад:

Українська мова
юшка

Кримськотатарська мова
долма

• *Упражнение на формирование знания и умения применять в урочном процессе билингвальные языковые игры.*

Для студентов. Доберіть мовну гру з використанням української та кримськотатарської мов.

Для учащихся.

1. **Мовна гра «Розстав букви на свої місця».** Слова розсипалися на букви. Допоможи кожній літері знайти своє місце в слові. Розподіли отримані слова по стовпчиках. Хто швидше впорається із завданням, той і переможе.

ОЗИТШ, КТИПА, ЕУЪНЧ, ИШРИ, ИТД, ЛКСА, МАИЛ, ОКЪУВ.

Наприклад:

Українська мова
зошит

Кримськотатарська мова
китап

2. **Мовна гра «Знайди слово».** Знайди українські та кримськотатарські слова, запиши їх у стовпчики. Склади з кожним із цих слів речення українською та кримськотатарською мовами.

мед	од	ёл	вем	ит
пу	тиз	ар	лаф	эв
ди	дуб	ти	эт	рік
эки	аят	ліс	биз	ода
ли	щит	мен	рух	топ
мир	ру	яз	юва	тин
туз	ай	бор	зи	аш

Наприклад:

Кримськотатарська мова
мед

туз

Українська мова

1) *Мед дуже корисний для здоров'я.* 2) *Анам ашкъа туз кьошты.*

Таким образом, важным условием востребованности и конкурентоспособности учителей украинского языка в начальной школе АР Крым является сформированность у них билингвальной методической компетенции. В ходе реализации формирующего этапа нашего экспериментального обучения мы выделили виды и формы работы по формированию данной компетенции.

В перспективе предполагается разработка комплекса методических и языковых заданий и упражнений, которые пополнят учебно-методическую обеспеченность лекционных и практических занятий по МПУЯ и МПКТЯ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абібулаєва А.Е. Показники сформованості лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі / А.Е. Абібулаєва // Традиції та інновації в педагогіці початкової школи. – Вип. 4. – Сімферополь: Вид-во «Оджакъ», 2013 – 252 с.
2. Горошкіна О.М. Етапи формування методичної компетентності майбутніх учителів української мови / О.М. Горошкіна // Лінгводидактика: теорія, методика, досвід: збірник наукових праць [За заг. ред. проф. В.І. Бадер]. – Вип. 3. – Слов'янськ: Вид-во ДВНЗ «ДДПУ», 2013 – 177 с.
3. Девлетов Р.Р. Лингводидактическая подготовка будущих учителей начальных классов в контексте компетентностного подхода / Р.Р. Девлетов // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – 2010 – Т.23 (62). – №2. Часть 2.

ОБУЧАЮЩИЕ ТРЕНИНГИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧИ СО СТУДЕНТАМИ ФАКУЛЬТЕТА ДОШКОЛЬНОЙ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

*С. Л. Труфанова
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары*

Тренинг – это совокупность специально организованных в режиме «погружения» форм общения и обучения, в ходе которых решаются вопросы развития личности, формирования коммуникативных навыков, собственно профессиональной деятельности обучающихся.

Основные принципы тренинга – это многофункциональность, поведенческая направленность, глубокое погружение в предмет.

Основная цель тренинга – выработка у будущих педагогов языковой, лингвистической, коммуникативной компетенции при погружении в коллективную творческую деятельность. В результате тренинга у студента возникает четкое понимание: «Я что-то знаю и умею, и это знание и умение – неотъемлемая часть моей личности».

В лингвистике и лингвометодике под компетенцией понимается совокупность знаний, умений и навыков по языку, сформированных в процессе преподавания лингвистической дисциплины. Преподаваемая на ФДиКПиП дисциплина «Культура речи», относящаяся к базовой части гуманитарного, социального и экономического цикла, ориентирована в первую очередь на воспитание сильной языковой личности, умеющей выстраивать коммуникативную стратегию и тактику в любой ситуации, ставить перед собой коммуникативные цели и успешно достигать их с помощью решения возникающих в процессе общения задач.

Цели дисциплины «Культура речи», заявленные в рабочей учебной программе:

1) повышение уровня практического владения современным русским литературным языком в разных сферах функционирования русского языка, в письменной и устной его разновидностях;

2) развитие языковой и коммуникативной компетенции студентов и формирование у них готовности к эффективной коммуникации в различных сферах профессиональной деятельности.

Задачи курса состоят в формировании у студентов основных навыков, которые должен иметь профессионал любого профиля для успешной работы по своей специальности и каждый член общества – для успешной коммуникации в самых различных сферах – бытовой, юридически-правовой, научной, политической, социально-государственной:

1) продуцирование связных, правильно построенных монологических текстов на разные темы в соответствии с коммуникативными намерениями говорящего и ситуацией общения;

2) участие в диалогических и полилогических ситуациях общения, установление речевого контакта, обмен информацией с другими членами языкового коллектива, связанными с говорящим различными социальными отношениями;

3) формирование и закрепление навыков письменного речевого общения (знания орфографических и пунктуационных норм русского языка).

Деловые игры, проводимые в форме тренингов, способствуют достижению всех названных выше целей и решению обозначенных в программе дисциплины задач. По-

мимо этого, во время тренинга студенты приобретают бесценный навык работы в команде, что также важно для формирования навыков делового общения, целью которого является выработка программы оптимальных действий, необходимых для разрешения возникающих в профессиональной деятельности ситуаций.

Сложность тренингов по мере изучения курса возрастает.

Общие принципы проведения тренингов: повторение и анализ теоретического материала, анализ правил конкретного тренинга, работа в командах или в парах, выступление команд / пар перед всей группой, коллективный анализ выступлений, рефлексия.

Далее представлен план деловой игры – тренинга на тему «Качества хорошей речи».

9 качеств хорошей речи (коммуникативных качеств речи), которые обеспечивают эффективность общения и гармоничное взаимодействие его участников, описаны Б. Н. Головиным:

- 1) правильность (соответствие грамматическим и речевым нормам);
- 2) чистота (отсутствие в речи языковых средств, находящихся за пределами литературного языка);
- 3) богатство (использование в речи разнообразных языковых средств);
- 4) выразительность (способность влиять на чувства и эмоции, поддерживать внимание и интерес);
- 5) образность (способность формировать конкретно-чувственные представления о действительности);
- 6) точность (соответствие значения высказывания передаваемому смыслу);
- 7) логичность (последовательность, непротиворечивость);
- 8) уместность (соответствие речи и коммуникативной ситуации);
- 9) действенность (способность высказывания отвечать целям и задачам общения).

Тренинг проводится после теоретического занятия, на котором студенты знакомятся с качествами хорошей речи и их характеристиками.

Перед началом тренинга студенческая группа по жребию делится на команды по 4-5 человек. Деление по жребию представляется нам необходимым условием, так как будущий педагог должен вырабатывать навык деловой коммуникации при общении не только с хорошо знакомыми, но и с малознакомыми людьми.

Каждой команде предлагается для анализа и обсуждения одно из качеств хорошей речи. Для предварительного обсуждения и подготовки выступления студентам даётся 15 минут.

Во время обсуждения один из членов команды выдвигает «негативный» довод такого характера: «Я считаю, что данное качество для речи не нужно, потому что...».

Например: «Я считаю, что богатство для речи не обязательно. Зачем мне большой словарный запас? Я и так могу высказать всё, что мне нужно, и мои собеседники меня хорошо понимают».

Остальные участники игры во время обсуждения по очереди выдвигают и обсуждают доводы в пользу этого качества хорошей речи. Например:

- Если у тебя будет богатый словарный запас, то к тебе потянутся и с тобой захотят общаться интересные, образованные люди, твой круг общения расширится.

- Если твоя речь будет богатой, тебя будет интересно слушать, ты сможешь лучше доказать свою мысль.

- Если ты знаешь и употребляешь в речи большое количество слов, то твоя речь будет более точной.

- Если у тебя скудный словарный запас, то ты превратишься в людоедку Эллочку, над тобой будут смеяться, тебя не будут уважать, ты не сможешь ничему научить детей.

Во время обсуждения студенты, как правило, убеждаются, что качества хорошей речи взаимосвязаны, освоение одного из них обязательно влечет за собой и развитие всех остальных.

Затем каждая команда по очереди выступает. Студентам из других команд предлагается оценить выступление каждой команды, указав, какой из доводов в пользу анализируемого качества речи был самым эффективным. Тем самым у будущих педагогов формируется навык активного слушания, анализа информации.

После выступления команд наступает этап рефлексии. Преподаватель предлагает студентам письменно ответить на следующие вопросы (ответы могут быть анонимными):

- Какова польза этой деловой игры для моей будущей профессиональной деятельности?

- Какие качества хорошей речи мне следует формировать и развивать у себя?

Ответы на 1 вопрос:

- С помощью этой игры я учусь правильно выражать свои мысли.

- Дети, играя в такую игру, ещё больше будут общаться со сверстниками, не будут замкнуты в себе.

- Мы сможем объяснить, почему правильно разговаривать – это хорошо.

- Нужно учить нашу культуру речи, развиваться, это помогает нам приблизиться к детям.

- Игра заставляет задуматься над теми дефектами, которые присутствуют в нашей речи. Исправляя их, мы оттачиваем своё мастерство красноречия.

- В деловой игре мы лучше узнаём своих собеседников.

- Мы учимся играть и общаться с людьми.

- Мы учимся правильно выражать свои мысли, общаться с людьми.

- Такая игра помогает развивать творческую активность, сообразительность, умение высказать свои мысли.

- Эта игра помогает стать общительнее, учиться излагать своё мнение, правильно аргументировать.

- Учимся выступать перед коллективом.

- Буду учить детей этим качествам. Словарный запас будет больше.

- Такая деловая игра поможет сделать свою речь более чистой, выразительной.

- Это учит проводить с детьми подобные игры, а ещё учит правильно говорить.

- Я начала задумываться над своей речью и буду стараться исправлять свои ошибки.

- Я буду стремиться к идеалу выразительности.

- Мы сможем увидеть недостатки в речи, задуматься и начать работать над собой.

Отвечая на 2 вопрос, студенты-первокурсники назвали все качества, однако среди «лидеров» – чистота, богатство, выразительность.

(Заметим, что самостоятельное обдумывание таких вопросов способствует профессиональному и личностному росту молодого человека. На других тренингах студентам могут предлагаться, например, такие вопросы: «Что на сегодняшнем занятии было для меня самым трудным?»; «Что интересного и полезного я сегодня узнал(а)?»; «Как я оцениваю работу своей команды на сегодняшнем тренинге?»; «Как я оцениваю свою работу на сегодняшнем тренинге?» и др.).

В заключение студенты пишут эссе «Похвальное слово одному из качеств хорошей речи» (на выбор).

Таким образом, тренинги на занятиях по культуре речи способствуют формированию как общекультурных, так и профессиональных компетенций:

- студент учится логически верно выстраивать устную и письменную речь (ОК-6);

- готовится к эффективному взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7);
- учится использовать навыки публичной речи, учится правилам ведения дискуссии (ОК-16);
- учится осознавать социальную значимость своей будущей профессии, приобретает мотивацию к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1);
- овладевает основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3).

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ТРАНСЛЯЦИИ КУЛЬТУРЫ

<i>Анисимов Г.А., ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары</i> Формирование языковой личности учащегося в поликультурной среде	3
<i>Петрова Т.Н., Павлова М.В., ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары</i> Сущностно-содержательная характеристика понятия «нравственно-правовая культура» с позиций соотносительного анализа «права» и «нравственности»	5
<i>Дащенко О.И., ЧНУ им. Юрия Федьковича, г. Черновцы</i> Преференции билингва при отборе русских общеязыковых единиц	8
<i>Гураль М.И., ЧНУ им. Юрия Федьковича, г. Черновцы</i> Слова-реалии как лингвокультурные маркеры художественного переводного текста	10
<i>Кульбабская Е.В., ЧНУ им. Юрия Федьковича, г. Черновцы</i> Вариантность синтаксических конструкций в близкородственных языках (русско-украинские параллели)	13
<i>Гриччина А.В., ХНАДУ, г. Харьков</i> Некоторые аспекты гендерного подхода к проблемам межкультурной коммуникации	15
<i>Шатилова Н. А., ЧНУ им. Юрия Федьковича, г. Черновцы</i> Лексика с национально-культурным компонентом в художественном тексте	17
<i>Кулибали У., ОГУ, г. Орел (науч. рук. – д.п.н., доц. М.И. Алдошина)</i> Билингвальное образование в Мали	19
<i>Слугина О.В., МГУ им. Н.П. Огарева, г. Саранск</i> Пути исследования языковой картины мира	23
<i>Федорова С.Н., МарГУ, г. Йошкар-Ола</i> Культурно-языковая идентичность как фактор сохранения народа	26
<i>Борисова Л. В., ЧГУ им. И.Н. Ульянова, г. Чебоксары</i> К вопросу о языке как об одном из основных хранителей самобытности этнической культуры	30

<i>Юркина Т. Н., ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары</i> К проблеме использования языка как средства трансляции культуры	35
<i>Павлова М. Н., ЧРИО, г. Чебоксары</i> Сопоставительное исследование способов выражения фазы длительности в разноструктурных языках	38
<i>Вахрушева Н. А., АлтГПА, г. Барнаул</i> Немецкие диалектные фразеологизмы с компонентом “Nase”	41
<i>Музлаева Е.В., МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением коррекции речи детей № 37 «Ласточка», г. Новочебоксарск</i> Язык как средство трансляции культуры	44
<i>Шалимова П.А., ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары</i> Культурно-языковые особенности формирования семантики временного порядка в русском и английском нарративе	46
<i>Томилина М.А., ПГГПУ, г. Пермь</i> Сравнительная характеристика представления экзистенциальных понятий в русском и коми-пермяцком языках (на материале фразеологизмов, содержащих семантику пространства)	51
<i>Елагина Н. М., МБДОУ «Детский сад № 172 «Львенок», г. Чебоксары</i> <i>Иванова Т. Н., ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары</i> Лингвистический аспект исследования образно-выразительных средств языка	54
<i>Ибраимова А.С., РВУЗ «КИПУ», г. Симферополь</i> Методические аспекты формирования русско-крымскотатарских билингвальных языковых способностей	56
<i>Якимова Н.И., ЧГУ им. И. Н. Ульянова, г. Чебоксары</i> Обстоятельственно-оценочная и пространственная характеристика восприятия фразеологизмов	62
РАЗДЕЛ II. БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
<i>Захарова Г.П., ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары</i> Музыка в межкультурной коммуникации дошкольников	64
<i>Кардаш И.Н., ННУ им. В.А. Сухомлинского, г. Николаев</i> К проблеме билингвизма в обучении и воспитании детей дошкольного возраста в Украине	69

<i>Тесленко С.О., Трифонова Е.С., ННУ им. В.А.Сухомлинского, г. Николаев</i> Формирование коммуникативной вторичной личности ребенка старшего дошкольного возраста в пространстве культуры	70
<i>Алексеева Е.В., МарГУ, г. Йошкар-Ола</i> Социолингвистические аспекты возрастных особенностей двуязычия	72
<i>Улзытуева А.И., ЗабГУ, г. Чита</i> Процессуальные и личностно ориентированные характеристики культурно-диалогического развития дошкольников в условиях Билингвизма	75
<i>Моисеева Е.А., МБДОУ «Детский сад № 8 «Звездочка», г. Алатырь</i> Билингвальное образование детей дошкольного возраста в отечественной и зарубежной педагогике	79
<i>Михайлова А.И., МБДОУ «Детский сад № 5», г. Чебоксары</i> Комплексный подход к работе по развитию словаря дошкольников с билингвизмом	82
<i>Шуваева О. А., МБДОУ «Детский сад № 200 «Эрудит», г. Чебоксары</i> Формирование у ребенка образа семьи в условиях билингвизма	86
<i>Кожанова Т. М., ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары</i> Особенности использования словесной и жестовой речи в билингвальной среде семей, воспитывающих детей с нарушениями слуха	88
<i>Михеева Е. А., МБДОУ «Детский сад №3 «Родничок», г. Цивильск</i> Кот и компьютер - помощники в изучении чувашского языка	90
<i>Бычкова Н.П., Осеева Т.П., МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением коррекции речи детей №37 «Ласточка», г. Новочебоксарск</i> Билингвальное образование детей дошкольного возраста в отечественной и зарубежной педагогике	94
<i>Ларкина В.Н., Загайнова Е.Ф., МБДОУ «Детский сад №29 «Ший онгыр», г. Йошкар-Ола</i> Приобщение дошкольников к истокам марийской праздничной культуры	98
<i>Денисенко Н.Н., Афанасьева М.В., МБДОУ «Детский сад № 129», г. Чебоксары</i> Знакомство дошкольников с чувашским языком через традиции чувашского народа средствами театрализованной деятельности	100
<i>Павлова Н.А., Макшанова М.Г., МБДОУ «Детский сад № 200 «Эрудит», г. Чебоксары</i> Преимущества использования ИКТ при овладении вторым языком на занятиях в ДОУ	102

<i>Велиева С. В., ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары</i> Становление семантических компонентов психических состояний детей дошкольного возраста в условиях активного двуязычия	104
<i>Федина М.В., Малетина Л.Б., МБДОУ «Детский сад № 200 «Эрудит», г. Чебоксары</i> Формирование предпосылок развития организаторских способностей дошкольников через игру в условиях двуязычия	111
<i>Сталькова Т.С., МБДОУ «Детский сад №50», г. Чебоксары</i> Формирование лингвистической компетентности дошкольников в многонациональной группе	114
РАЗДЕЛ III. БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	
<i>Хайрулдинов М.А., ННУ им. В.А. Сухомлинского, г. Николаев</i> Особенности развития крымскотатарской школы в билингвальном образовательном пространстве Украины	116
<i>Девлетов Р.Р., РВУЗ «КИПУ», г. Симферополь</i> Мотивационная обеспеченность учебного процесса при трилингвальном обучении дисциплинам лингводидактического цикла	118
<i>Алос и Фонт Э., ЧГИГН, г. Чебоксары</i> Языковая политика в образовании и проблемы сохранения чувашских национальных школ	121
<i>Бондаренко Г.И., Клименко З.А., ГВУЗ «ДГПУ» г. Славянск</i> Психологические и лингводидактические аспекты формирования речевой компетентности учащихся средних классов	125
<i>Киктенко А.И., ННУ им. В.А. Сухомлинского г. Николаев</i> Развитие полилингвального образования – требование информационной эпохи к человечеству	129
<i>Шеремет О.В., РВУЗ «КИПУ», г. Симферополь</i> Возможности функциональной копинг-стратегии в предупреждении и преодолении культурно-речевого шока учащихся в условиях учебного трилингвизма	131
<i>Жданова О.В., филиал МГГУ им. М.А. Шолохова, г. Анапа</i> Дети-билингвы: особые образовательные потребности при обучении в школе	135
<i>Кузнецова А.В., ГБОУ СКОШ № 991, г. Москва</i> Проблемы речевого развития младших школьников с интеллектуальными нарушениями в условиях вынужденного билингвизма	139
<i>Бычков В.И., ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары</i>	

Формирование коммуникативной компетентности у учащихся на уроках русского языка в начальной чувашской школе	142
<i>Трифонова В.П., МБОУ «СОШ № 7 имени Олега Беспалова», г. Чебоксары</i> К вопросу о проблеме билингвального образования в начальной школе: теоретический аспект	145
<i>Меметова Л.Э., РВУЗ «КИПУ», г. Симферополь</i> Фразеологическая работа в начальной школе в условиях трилингвальной среды	147

РАЗДЕЛ IV. ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

<i>Кудрявцева Е.Л., FMZUniversitt Greifswald, Грайфсвальд, ФРГ</i> Roadcardbilingual: современный инструмент целевого психолого- и медико-педагогического сопровождения билингвов	150
<i>Темаева И.В., СГУ им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов</i> <i>Рыженкова Л.И., Сорокина Н.Б., МДОУ «Детский сад комбинированного вида №214», г. Саратов</i> Особенности функционирования логопедической службы в полилингвальном пространстве республик Северного Кавказа	153
<i>Лисенкова И.П., ННУ им. В.А. Сухомлинского, г. Николаев</i> Формирование коммуникативной сферы дошкольника с задержкой психического развития	156
<i>Семенова Т.Н., ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары</i> Логопедическая помощь дошкольникам с русско-чувашским билингвизмом на материале малых жанров фольклора	158
<i>Иванова А.П., МБОУ «СОШ №30 им. А. И. Трофимова», г. Чебоксары</i> Нарушение письменной речи у младших школьников при билингвизме как актуальная проблема	165
<i>Чуварова Г. С., МБДОУ «Детский сад № 5», г. Чебоксары</i> Коррекция речи детей с билингвизмом	167
<i>Гусева Т.С., ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары</i> Мозговая организация процесса овладения речью ребенком в условиях билингвизма	173
<i>Иванова Т.П., БУ «Канаишский межтерриториальный медицинский центр», г. Канаиш</i> Афазия и двуязычие	177
<i>Федорова А.Н., МБОУ СОШ № 22, г. Чебоксары</i> Армяно-русский билингвизм как фактор, определяющий особенности письма и чтения обучающихся начальных классов и влияющий на их успеваемость	

мость	181
<i>Уткина Е.В., МБДОУ «Детский сад № 5», г. Чебоксары</i> Теоретический анализ подходов в изучении проблемы билингвизма	183
<i>Егоршина И.Н., ГБОУ «Детский сад №1353 комбинированного вида», г. Москва</i> Специфика работы воспитателя с дошкольниками-билингвами, имеющими нарушения речи	186
<i>Михайлова С. Г., ЧГПУ им. И.Я Яковлева, г. Чебоксары</i> Развитие связной чувашской речи у русскоязычных дошкольников	188
<i>Степанова Т.М., ННУ им. В.А.Сухомлинского, г. Николаев</i> Речевое развитие ребёнка-дошкольника в полилингвальном образовательном пространстве	193
<i>Бочкарева Т.А., Филиппова Э.А., СГУ им. Н.Г.Чернышевского, г. Саратов</i> Языковые предпосылки нарушений речи у детей-билингвов в логопедическом аспекте (на материале сопоставительного анализа русского и татарского языков)	195
<i>Кушакова Е.А., Алексеева Е.В., МарГУ, г. Йошкар-Ола</i> Особенности активного словаря детей-билингвов старшего дошкольного возраста	198
<i>Петрова О.Н., МБДОУ «Детский сад №23 «Берегиня», г. Чебоксары</i> Особенности речевого недоразвития дошкольников с нарушением психического развития и интеллекта	201
РАЗДЕЛ V. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И БИЛИНГВАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	
<i>Трифонов Е.С., ННУ им. В.А.Сухомлинского, г. Николаев</i> Лингводидактический аспект формирования билингвальной коммуникативной компетенции будущих специалистов дошкольного образования	203
<i>Умерова Л. Р., РВУЗ «КИПУ», г. Симферополь</i> Развитие базовых переводческих компетенций будущих учителей начальной школы в условиях трилингвального обучения	205
<i>Хайрулдинов М.А., Дрозд Е.В., ННУ им. В.А. Сухомлинского, г. Николаев</i> Формирование билингвальной культуры будущего педагога в поликультурной учебной среде высшего учебного заведения	208
<i>Бубнова Н.В., ВА ВПВО ВС РФ, г. Смоленск</i> Имя собственное как транслятор культуры в аспекте межкультурной коммуникации и методики преподавания РКИ	210

<i>Алдошина М.И., ОГУ, г. Орел</i> Педагогические аспекты формирования билингвальной коммуникации студентов в университете	215
<i>Дронова О.В., Сотникова Е.А., ЕГУ им. И.А. Бунина, г. Елец</i> Религиозные концепты как средство понимания русской ментальности иностранными студентами (на материале романа И. А. Бунина «Жизнь Арсеньева»)	218
<i>Иванова Н.В., ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары</i> Компетентностный подход к профессиональному становлению будущих специалистов для билингвального образования дошкольников	222
<i>Данилова Е. А., ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары</i> Основные аспекты преподавания дисциплины «Культура речи» на филологических факультетах	226
<i>Адаманова Э.М., РВУЗ «КИПУ», г. Симферополь</i> Формирование у будущих учителей начальных классов умений реализовывать педагогическое сотрудничество в поликультурной образовательной среде	228
<i>Асанова А.Э., РВУЗ «КИПУ», г. Симферополь</i> Формирование билингвальной методической компетенции будущих учителей украинского языка в начальной школе	232
<i>Труфанова С. Л., ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары</i> Обучающие тренинги на занятиях по культуре речи со студентами факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии	236