

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ПРОЕКТИРОВАНИЕ

№3, 2023

ОПЫТ

РЕЗУЛЬТАТ

ISSN 2658-5545

ПЕДАГОГИКА

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ

ТЕХНОЛОГИИ

ПСИХОЛОГИЯ

ВОСПИТАНИЕ

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

ВОРОНЕЖ

**ОБЩЕСТВО С ОГРАНИЧЕННОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТЬЮ «ИЗДАТЕЛЬСКО-ПОЛИГРАФИЧЕСКИЙ ЦЕНТР «НАУЧНАЯ КНИГА»**

Журнал «ПРОЕКТИРОВАНИЕ. ОПЫТ. РЕЗУЛЬТАТ» выходит в свет с 2018 года.

*В журнале публикуются материалы, имеющие непосредственное отношение к воспитательной работе, статьи о новом в науке и практике воспитания, об инновационной деятельности школ, опытно-экспериментальной работе федеральных и региональных экспериментальных площадок в сфере образования, предлагаются эффективно действующие модели самоуправления, раскрывается позитивный опыт воспитательной деятельности в учебном процессе и вне уроков. Публикуются материалы о детских и молодежных общественных организациях России и ближнего зарубежья.*

*Журнал с готовностью размещает на своих страницах отзывы и рецензии на вновь вышедшие монографические исследования и учебно-методические издания, также могут публиковаться организованные научные мероприятия, результаты проведения научных конференций, посвященные актуальным вопросам в области педагогики, психологии, языкознания.*

*Тексты статей, поступающие в редакцию от авторов, проходят научное рецензирование и в обязательном порядке проверяются на наличие недобросовестного научного цитирования, а также самоцитирования в системе «Антиплагиат». Статьи принимаются к рассмотрению оригинальностью 75% и более.*

Журнал «ПРОЕКТИРОВАНИЕ. ОПЫТ. РЕЗУЛЬТАТ» выходит четыре раза в год.  
Учредитель и Издатель журнала: ОБЩЕСТВО С ОГРАНИЧЕННОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТЬЮ «ИЗДАТЕЛЬСКО-ПОЛИГРАФИЧЕСКИЙ ЦЕНТР «НАУЧНАЯ КНИГА»

**Адрес:** 394030, г. Воронеж, ул. Средне-Московская, 32е, офис 3

© ОБЩЕСТВО С ОГРАНИЧЕННОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТЬЮ «ИЗДАТЕЛЬСКО-ПОЛИГРАФИЧЕСКИЙ ЦЕНТР «НАУЧНАЯ КНИГА»

## ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР ЖУРНАЛА:

### **Лихачёва Ольга Николаевна**

Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры Педагогики и межкультурных коммуникаций Академии маркетинга ИМСИТ

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

### **Абжалова Манзура Абдурашатовна**

Доктор филологических наук, доцент, Ташкентский государственный университет узбекского языка и литературы имени Алишера Навои

### **Андрафанова Наталия Владимировна**

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных образовательных технологий Кубанского государственного университета.

### **Анкудинов Николай Викторович**

Кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Физической подготовки и спорта», Академии ФСИН России

### **Бурмистрова Анастасия Сергеевна**

ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования», г. Рязань, заведующий центром научно-методического и аналитического сопровождения профессионального образования

### **Голикова Татьяна Александровна**

Доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и издательского дела факультета ,бизнес-технологий РОСНОУ, член союза переводчиков россии

### **Кашпирева Татьяна Борисовна**

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры романских языков, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н Толстого

### **Кудрицкий Владимир Николаевич**

Кандидат педагогических наук, доцент, член президиума Брестской областной организации «Ветераны ФКиС» (БООО «Ветераны ФКиС»)

### **Марковская Елена Александровна**

Кандидат педагогических наук, Заместитель начальника по инновационным образовательным технологиям, Федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение «Санкт-Петербургский кадетский военный корпус имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации»

### **Мерешкова Хэди Рашидовна**

Кандидат филологических наук, доцент кафедры "Иностранные языки и межкультурная коммуникация" в ФГБОУ ВО "Ингушский государственный университет"

**Первак Татьяна Владимировна**

Кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения»

**Таирова Ирина Александровна**

Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и издательского дела, РосНОУ

**Тулекова Гулжан Хажмуратовна**

Кандидат филологических наук, ассоц проф, УЧРЕЖДЕНИЕ "УНИВЕРСИТЕТ "ТУРАН"

\*\*\*\*\*

## СОДЕРЖАНИЕ

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

Амирова Солмаз Джамиль. ТРУДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	<b>8</b>
Диндарова Наргиза Равилевна. СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВ В СИНХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ – ОСНОВА ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ ТЕОРИИ ЯЗЫКА ДЛЯ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ	<b>12</b>
Епифанова Татьяна Вячеславовна, Шорохова Мария Васильевна. ОЦЕНКА УСТНОГО СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ ДЕТЕЙ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	<b>15</b>
Крукович Елена Николаевна, Шорохова Мария Васильевна. ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	<b>20</b>

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

Бизюкова Елена Михайловна. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНЧЕСКОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	<b>27</b>
Газгиреева Райхант Суламбековна, Погорова Райшат Исмаиловна. СОЗАВИСИМОСТЬ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ: ДЕТЕРМИНАНТЫ, МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ, ИНДИКАТОРЫ И ПУТИ ПРОФИЛАКТИКИ	<b>30</b>
Донцов Егор Артемович, Симонова Любовь Борисовна. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ШКОЛЕ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ	<b>34</b>
Лескина Виктория Павловна, Симонова Любовь Борисовна. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ЗЛОУПОТРЕБЛЕНИЙ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЯМИ У ПОДРОСТКОВ	<b>37</b>
Малкина Светлана Александровна. ОПРОСНИК КОГНИТИВНЫХ ОШИБОК: РЕЗУЛЬТАТЫ ПСИХОМЕТРИЧЕСКОГО АНАЛИЗА	<b>40</b>
Султыгова Луиза Ахмедовна, Погорова Райшат Исмаиловна. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ПОДРОСТКОВ	<b>47</b>
Тесленко Полина Дмитриевна. ПРИЧИНЫ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ И ИХ ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ ЧЛЕНОВ СЕМЬИ	<b>50</b>
Тесленко Полина Дмитриевна. ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ ОФИЦЕРА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СРЕДЕ	<b>53</b>

**ФИЛОЛОГИЯ, ЛИТЕРАТУРА**

Баскакова Наталья Александровна. ПЕРЕДАЧА РАЗГОВОРНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПОЛЬСКИХ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ТЕКСТОВ ПО ПЕДАГОГИКЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЯНУША КОРЧАКА И ИХ ПЕРЕВОДОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК)	<b>57</b>
Говоруха Евгений Валерьевич. РЕЧЕЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	<b>61</b>
Ли Юньтин. О ЛАКУНАХ И СПОСОБАХ ИХ ЭЛИМИНИРОВАНИЯ В КИТАЙСКО-РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ	<b>64</b>
Маршнина Татьяна Васильевна. ОСОБЕННОСТИ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ И ВАЖНОСТИ ЕЕ РАЗВИТИЯ	<b>67</b>
Цзя Сюань. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЛЕОНАРДО ДА ВИНЧИ О ПРИРОДЕ И СУЩНОСТИ ЖИВОПИСИ	<b>70</b>
Чакилова Мадина Сайриддиновна. ФУНКЦИИ АНАФОРЫ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ	<b>73</b>



# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

---

УДК 37

## ТРУДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

**Амирова Солмаз Джамиль**

*Преподаватель кафедры «Иностранные языки»*

*Азербайджанского Государственного Университета Нефти и Промышленности*

*В статье рассматриваются трудности при обучении терминологической лексике русского языка в неязыковом вузе. Автор последовательно описывает пути преодоления трудностей при обучении лексике русского языка, а именно терминологической лексики. Использование технических терминов – это основной аспект, усложняющий работу с лексическими единицами в неязыковом вузе. Сегодня молодой инженер не может преуспеть в своей профессиональной деятельности, если не владеет достаточно терминологической лексикой, терминологическими знаниями. Каждый специалист инженерного профиля должен уметь вести беседу с использованием специальных технических терминов. Поэтому в период обучения в техническом вузе возникает ряд факторов, стимулирующих изучение русского языка. Это – необходимость использования научно-технической литературы на русском языке и перевод иностранной литературы на русский, участие в различных студенческих конференциях и участие в производственной практике и т.д.*

**Ключевые слова:** лексические единицы, семантизация, мнемоническая ассоциация, зрительное восприятие, словесное выражение, рефлексивный способ, контекстуальные упражнения, парадигматические связи, лексические навыки, автоматизированность.

\*\*\*\*\*

При обучении лексике появляются трудности и в теоретическом и в практическом аспекте - обычно это связано с запоминанием и употреблением слов в речи. Лучшему запоминанию лексических единиц помогает работа над текстом в контексте.

Появляются трудности при обучении лексике русского языка и у студентов неязыковых вузов. Это связано с особенностями их мышления и восприятия. Поэтому эффективно использовать беспереводный способ семантизации. На уроках русского языка при объяснении абстрактных понятий результативно объяснение их вербальным способом, то есть использовать синонимы, антонимы, дефиниции. Надо уделять внимание техническим терминам и научить эффективному усвоению лексических единиц с учетом индивидуальности памяти учащихся. Большую пользу при этом принесет метод мнемонических ассоциаций, при котором у студентов развивается креативное, творческое воображение и мышление. Следует отметить, что часть трудностей, с которыми сталкиваются студенты национальных групп в процессе чтения учебных текстов по специальности, связана с процессом понимания. Современные ученые утверждают, что основные знания взяты из текстов. Они сопровождают человека на протяжении всей его жизни и их существование является результатом понимания. Процесс понимания текста – это не только знание лексического содержания информации текста, но и метод его подачи. Знание значения технических терминов и смысла предложений текстов по специальности, еще не означает полное понимание информации. Необходимо уметь применить эти знания на практике. Поэтому усвоение текста с опорой только на память, недостаточно. Понимание текста должно происходить по мере использования полученной информации при похожих условиях.

Важно приучать студентов не только к механическому заучиванию слов, а к сознательному запоминанию в контексте. Нужно научить студентов запоминать слова так, чтобы была связь между зрительным восприятием и словесным выражением. По-другому рефлексивным способом: понимать речь непосредственно (как на родном языке), автоматически возникновение образа в воображении.

Мы считаем, важным способом закрепления слов в памяти – это использование антонимов и синонимов. Студенты могут инсценировать диалоги с включением выученных слов, дать свое объяснение терминов, заполнить пропуски подходящими по смыслу словами, решить кроссворды, ребусы и т.п. Также большое значение имеет в работе с лексическими единицами, система коммуникативных упражнений, дискуссий на профессиональные темы, ролевые игры, викторины, конкурсы.



Использование технических терминов – это основной аспект, усложняющий работу с лексическими единицами в неязыковом вузе. Сегодня молодой инженер не может преуспеть в своей профессиональной деятельности, если не владеет достаточно терминологической лексикой, терминологическими знаниями. Каждый специалист инженерного профиля должен уметь вести беседу с использованием специальных технических терминов. Многие работодатели обращают внимание на использование умения и навыков при составлении и переводе технических документаций и технического обслуживания различных устройств. Обучение терминологической лексики связано с серьезными трудностями. А именно, отсутствуют современные учебные и терминологические словари для каждой отрасли технических дисциплин, а также методические разработки терминологической лексики.

Для выпускников технических вузов возникает проблема активного общения на русском языке. Поэтому в период обучения в техническом вузе возникает ряд факторов, стимулирующих изучение русского языка. Это – необходимость использования научно-технической литературы на русском языке и перевод иностранной литературы на русский, участие в различных студенческих конференциях и участие в производственной практике и т.д. Для достижения поставленной цели обучение русскому языку организуется уже с первого семестра так, чтобы язык стал средством получения учебной и научной информации, активно использовался в речи.

При обучении русскому языку в неязыковом вузе возникает ряд трудностей, а именно:

1) преподавание технических предметов ведется на родном языке, к которым русский язык не принадлежит;

2) в неязыковом вузе учатся студенты с разным уровнем владения русским языком, в результате чего у слабых студентов не возникает интерес изучать русский язык;

3) в неязыковом вузе количество часов минимально, что не позволяет изучать язык на должном уровне.

Поэтому преподаватель в неязыковом вузе должен найти оптимальные пути решения этих проблем. Во-первых, все студенты имеют свои интеллектуальные способности, которые должны быть учтены в процессе обучения. Эти способности преподаватель должен поощрять, развивать у студентов креативное мышление, определять характер и особенности каждого студента в процессе обучения. Для качественного и эффективного обучения студентов нужно, чтобы у них возникал интерес к изучению языка. Когда студенты участвуют в речевой коммуникации, они используют свои естественные намерения овладения языком, то есть, можно сказать, это внутренняя и внешняя мотивация. И также большое значение имеет внеаудиторное общение, это изучение языка за пределами аудитории, в процессе общения с товарищами, со знакомыми, владеющими русским языком.

Чтобы эффективно проводились занятия, преподаватель должен придерживаться методики преподавания. А именно, частое повторение пройденного материала, использование мини-текстов нужно сочетать с деловыми играми, деловыми диалогами, а также выполнять коммуникативные задания и упражнения на основе изученного текста.

Ознакомление с новым материалом происходит в процессе изучения новой лексики и в написании упражнений.

Классифицировать лексико-семантические упражнения можно так:

1) соответственно вида речевой деятельности;

2) по мере развития лексического навыка;

3) по тенденции лексических упражнений на фонетические и морфологические аспекты;

4) контекстуальные и неконтекстуальные упражнения.

Неконтекстуальные упражнения – это перевод слов, заучивание и набор слов по признакам.

Раньше считалось, что студенты при обучении иностранного языка должны опираться на родной язык. Это всегда, можно сказать, используется в практике. Но затем ученые пришли к выводу, что надо устранить родной язык при обучении другому языку. Надо научить студентов думать на изучаемом языке и не переводить на родной язык. Хотя в результате многолетнего опыта, мы считаем, что пользоваться переводом это удобно и просто. Потому что студенты при изучении неродного языка постоянно сравнивают его с родным языком.

При использовании контекста требуется определенный уровень знания языка. Так как здесь дается точное понимание значения слова, которое используется в речи, во фразе, где устанавливается связь и сходство между словами.

При обучении новым словам требуется не только знание и запоминание этих слов, но и умение манипулировать ими в ходе беседы или контакта. Известно, что слова в нашей памяти существуют в тесной связи и с лексико-семантическими понятиями. Поэтому можно выделить такие два типа лексических единиц – парадигматические или образцовые и синтагматические или фразовые. Фразовые связи - это соединения слов в словосочетании и предложении. Это, например, когда слово - учебник ассоциируется со словом - образование, слово -

исследовательский со словом - институт. А дальше проявляются парадигматические связи, когда слово - светлый ассоциируется со словом - темный и др. Парадигматические связи находятся в тесной связи с различными видами грамматических, фонетических, синтаксических парадигм – это категория рода, множественного числа существительных, чтение гласных в разных слогах и т.д.

Для совершенствования лексических навыков необходимы психофизиологические исследования, так как это способствует прочности запоминания, а также моментальному вспоминанию слова. Есть образцы, характерные только для лексических навыков: автоматизированность, самоконтроль или сознательность, самостоятельность. Без формирования лексических навыков невозможно продвижение и закрепление речевых умений. Ведь, известно, что памяти человека свойственно забывать некоторую полученную информацию в начале. Поэтому преподаватель должен на начальном этапе работы над новыми словами использовать, по возможности, как можно больше упражнений, повторений нового слова, многократное прослушивание и воспроизведение в речи. Это происходит на элементарном уровне коммуникативности.

Важные научные и практические рекомендации формирования лексических навыков для овладения активным и пассивным словарным запасом описаны в работах Г.В.Роговой, И.Л.Бим и др. (Бим И.Л «Обучение иностранным языкам. Поиск новых путей», Иностранный язык в школе, М.,1989; Рогова Г.В. «Методика обучения иностранным языкам в средней школе», М.Просвещение, 1991)

Студент должен овладеть, хотя бы одним способом выразить одобрение, восхищение, просьбу, радость, сомнение и т.д. Поэтому и даже такие упражнения, как повторение хором за преподавателем продуктивны, потому что правильное озвучивание и вникание слова является основным правилом своевременного употребления слова и нахождения в контексте.

Конечно, существуют множество методов, чтобы обучающиеся могли запоминать новые слова и правильно их употреблять в нужное время в речи. Еще раз перечислим их: выполнять словарную работу, не только уметь находить новые слова из текста, но и уметь их связывать с другими словами или составлять словосочетания; классифицировать слова по различной тематике; подобрать к данному слову близкие по значению и противоположные по значению слова; уметь составлять свои предложения, используя как можно больше новых слов.

Если преподаватель хочет научить своих студентов общению на русском языке, не всегда рационально и эффективно заканчивать закрепление темы пересказом текста. Конечно, много пользы принесет выполнение упражнений для закрепления темы, упражнения, которые создадут основу для общения. Преподаватели высших учебных заведений должны вести уроки на основе реальной коммуникации. Должен быть творческий подход преподавателя к учебному процессу, который может управлять

Ведь, перед нами, с одной стороны, студент-личность со сложившимся мировоззрением, развитой памятью, какими-то жизненными целями, а со второй стороны, беспомощный студент со слабой речевой подготовкой, так как он не умеет работать с литературой по специальности, делать конспекты, выполнять задания. И тогда студент сомневается в выборе специальности. Поэтому преподаватель должен помочь студенту устранить все трудности. А именно активно развивать их навыки и умения в области речевой деятельности на русском языке, опираясь на текст.

Развитие навыков письменной речи ведется параллельно с работой над устной речью, так как они взаимосвязаны. Навыки письменной речи строятся на материале учебного текста. Выполняются такие упражнения, как составление тезисов, плана, письменных вопросов и ответов по тексту.

Наиболее распространенной формой письменной речи в вузе является конспект. Конспект помогает быстро мобилизовать знания в случае подготовки материала к экзаменам, в выступлении на собраниях и семинарах.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Вишнякова Т.А. «Обучение русскому языку студентов-нефилологов», М. Русский язык, 1980, 151 с.
  2. Дубинская Е.В., Орлова Т.К., Раскина Л.С. и др. «Русский язык будущему инженеру». Учебник по научному стилю речи для иностранных граждан (довузовский этап) Книга для преподавателя. Издательство «Флинта -Наука», 2014,400 с.
  3. Колесникова А.Ф. «Проблемы обучения русской лексике», издательство «Русский язык», М., 1977, 75 с.
-

## DIFFICULTIES IN TEACHING TERMINOLOGICAL RUSSIAN VOCABULARY IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

**Amirova S.J.**

The article deals with the difficulties in teaching terminological Russian vocabulary in a non-linguistic university. The author consistently describes ways to overcome difficulties in teaching the vocabulary of the Russian language, namely terminological vocabulary. The use of technical terms is the main aspect that complicates the work with lexical units in a non-linguistic university. Today, a young engineer cannot succeed in his professional activity if he does not have enough terminological vocabulary and terminological knowledge. Every specialist in engineering should be able to conduct a conversation using special technical terms. Therefore, during the period of study at a technical university, a number of factors arise that stimulate the study of the Russian language. This is the need to use scientific and technical literature in Russian and translate foreign literature into Russian, participation in various student conferences and participation in industrial practice, etc.

**Keywords:** lexical units, semantization, mnemonic association, visual perception, verbal expression, reflexive way, contextual exercises, paradigmatic connections, lexical skills, automation.

УДК 81

## СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВ В СИНХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ – ОСНОВА ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ ТЕОРИИ ЯЗЫКА ДЛЯ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

**Диндарова Наргиза Равилевна**

Учитель, Общеобразовательной средней школы № 191, г. Ташкент

*В статье рассматривается проблема лингвосопоставительного обоснования обучения неродному языку в тюркоязычной аудитории на основе выявления сходств и различий родного и неродного языков. Сопоставительная лингвистика, являясь дисциплиной изучения языков на синхронном уровне выявляет и дает материал как для теории языка, сравнительного языкознания, так и для лингводидактики и методики обучения. В русском и узбекском языках на фоне общих сходств наблюдаются серьезные различия на всех уровнях языка. Использование такого языкового материала в лингвометодических целях должен осуществляться с учётом социолингвистической ситуации в каждом конкретном национально-языковом регионе. В ходе ведения научного исследования были использованы такие методы как, сопоставительный, противопоставление минимальных пар, лингвистическое описание и др., что позволило выявить теоретическую и практическую значимость исследуемой научной проблемы.*

**Ключевые слова:** сопоставительная лингвистика, сходства, различия, синхрония, диахрония, интерференция, социолингвистика, лингводидактика, методика обучения, транспозиция, деривация.

\*\*\*\*\*

Сопоставительная лингвистика является специальным разделом языкознания, который занимается сопоставительным изучением двух или нескольких языков с целью выявления сходств и отличий на различных уровнях языковой структуры. В настоящее время она выполняет комплекс не только теоретических, но и лингводидактических задач.

Важно отметить, что для правильного понимания предмета, содержания, целей и задач сопоставительного исследования языков необходимо понимать сущность термина «сопоставительный» и не отождествлять его с термином «сравнительно-исторический». Сравнительно-историческое языкознание, предусматривает сравнение схожих признаков родственных языков в историческом аспекте – диахронии [Буранов 1980, Юсупов, 2007]. Количество языков не ограничивается. Сопоставительная лингвистика занимается сопоставлением языков на современном этапе их функционирования – на уровне синхронии. Количество языков два, три, четыре независимо от родственности или неродственности языков (но как правило неродственных языков). Она является частью синхронического исследования языка и используется для определения отношений сходства и контраста между языками в целях предоставления материала для лингводидактического описания теории неродного языка для целей обучения.

Использование синхронического аспекта при сопоставительном изучении языков в лингвотеретических и лингводидактических целях способствует созданию системы упражнений по формированию у обучающихся-билингвов навыков восприятия, говорения и понимания видов речи на неродном языке.

Один из главных аспектов лингводидактики заключается в изучении типологического соотношения и связанных с ним зон интерферирующего влияния родного и изучаемого языков [Джусупов, 2016]. Знание таких особенностей учеников помогает преподавателям прогнозировать и предупреждать ошибки, которые могут возникнуть в процессе обучения иностранному языку. Это позволяет преподавателям заложить верные алгоритмы действий по транспонированию мыслительного содержания на формально-синтаксический уровень средствами неродного языка для формирования билингвизма, т.е. для интеллектуально-речевого развития учащихся на втором языке [Бим-Бад, 2002, с. 133]

Поэтому ориентированное на родной язык и на национальную культуру преподавание русского языка в инофонной аудитории определяет не только уровень трудностей, но и выявляет сходства между системами обоих языков, что позволяет предсказать эффективные пути

транспозиции (положительный перенос) знаний и навыков в обучении русскому языку. Учитывая, что новый язык усваивается через перенос знаний из родного языка, применение этого подхода повышает эффективность обучения. Для эффективной лингводидактической и лингвометодической работы можно сформулировать некоторые важные положения обучения неродному языку:

- внутриязыковое описание родного языка должно предшествовать лингводидактическому описанию иностранного языка. Л.В. Щерба отмечал, что описание иностранного языка должно быть сопоставлено со столь же тщательно выполненным описанием родного языка [Щерба, 1974, С. 39, 40]. Данный подход предполагает сравнение и анализ сходств и различий между языками, а также применение механизма переноса знаний [Поливанов, 1935, 1968];

- межъязыковой перенос является ключевым механизмом, который способствует эффективному и прочному усвоению неродного языка. Использование уже известных знаний и навыков, полученных на родном языке, позволяет быстрее освоить новую лексику и грамматику, а также лучше понимать и запоминать новый материал при изучении других языков;

- серьёзное внимание уделяется адаптации учебного материала к уровню понимания студентов и их культурным предпочтениям;

- в процессе языкового обучения необходимо использовать различные методы и техники обучения, чтобы обеспечить максимальную эффективность обучения и мотивировать студентов на изучение иностранного языка;

- важно применять системный подход к обучению иностранному языку, начиная с усвоения основных языковых конструкций и постепенно переходя к более сложным языковым явлениям.

В лингводидактическом описании обращается внимание не только на различия, но и на сходства между языками [Щукин, 2007]. До выявления различий необходимо точно описать, охарактеризовать и сходства между языками [Шанский, 1985 С. 240; Буранов, 1983; Юсупов, 1980].

Недостаточное или неточное определение и описание сходств и различий родного и изучаемого языков, как правило, становится причиной не только уровневой интерференции в речи на изучаемом языке билингва, но и причиной иного смыслового выдвигания в высказывании [Джусупов, 2016, 2018]. Так, в обоих языках существует явление деривации, при котором новые слова образуются путем добавления приставок, суффиксов и т.д.

В узбекском языке наиболее распространенный способ деривации – добавление аффиксов. Например, от слова «chiroq» образуется новое слово «chiroqli» путем добавления аффикса «-li», от слова «tehr» образуется слово «tehrbon» путем добавления аффикса «-bon». В русском языке деривация может осуществляться как путем добавления суффиксов, так и приставок. Например, от слова «автор» образуется слово «авторский», путем добавления суффикса «-ск» и «соавтор», путём добавления приставки «-со» и т.д.

При изучении языков с использованием метода сопоставления, важно аккуратно сравнивать формы и значения структурных единиц, исходя из предположения, что между языками существует базовое сходство, которое может быть дополнено дифференцирующими различиями, присущими конкретным языкам.

В процессе лингвистического исследования и обучения неродному языку необходимо учитывать социолингвистическую ситуацию в каждом регионе в зависимости от уровня функционирования изучаемого языка.

Определение особенностей социолингвистической ситуации дает более полное представление о лингводидактическом и лингвометодическом аспекте внедрения неродного языка для обучающихся в конкретной национальной аудитории, в которой неродной язык (русский) обладает образовательным статусом обязательной общеобразовательной дисциплины для изучения в школе и в вузе [Джусупов, 2012].

В этой связи М. Джусупов отмечает, что это помогает разработать разные методики обучения, адаптированные к различным уровням подготовки, возрастным особенностям и региональным особенностям обучающихся [Джусупов, 2012 с. 24]. Такое описание может использоваться на разных уровнях образования, от школы до вуза.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 478 с.
2. Буранов Дж. Б. Сравнительная типология английского и тюркских языков. – М.: Высшая школа, 1983. – 267 с.

3. Джусупов М. Социоллингвистика, лингводидактика, методика (взаимосвязь и взаимообусловленность) // Русский язык за рубежом. – 2012. – № 1/2012. – С. 22 – 28.
  4. Джусупов М. Межъязыковое и межкультурное контактирование: понятие слово, психообраз, интерференция // Филологические науки. НДВШ – 2016. – № 5/ 2016. – С. 22 – 33.
  5. Джусупов М. Современный русский литературный язык: инвариант и вариации // Филологические науки. НДВШ – 2013. – № 2/2013. – С. 16 – 29.
  6. Джусупов Н.М. Теория выдвижения в лингвистических исследованиях: истоки, тенденции, вопросы интерпретации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Теория языка. Семиотика. Семантика». – 2016. – № 2. – С. 41 – 50.
  7. Джусупов Н.М. Языковая девиация как особый тип выдвижения: общелингвистический и лингвостилистический аспекты // Вестник КГУ им. Ш. Уалиханова. Серия филологическая. – 2018. – № 1(2). – С. 54 – 58.
  8. Поливанов Е.Д. Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам. Ч. 1, 1935; 1968, 3-е изд. – Ташкент: Ўқитувчи, 1968. – 148 с.
  9. Щерба Л.В. Очередные проблемы языкознания // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. С. 39 – 40.
  10. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
  11. Юсупов У.К. Теоретические основы сопоставительной лингвистики. – Ташкент: Фан, 2007. – 125 с.
- 

**COMPARATIVE LANGUAGE LEARNING IN THE SYNCHRONIC ASPECT IS THE BASIS  
OF THE LINGUODIDACTIC DESCRIPTION OF THE THEORY OF LANGUAGE  
FOR LEARNING PURPOSES**

**Dindarova N. R.**

The article deals with the problem of linguo-comparative justification of teaching a non-native language in a Turkic-speaking audience on the basis of identifying similarities and differences between native and non-native languages. Comparative linguistics, being a discipline of language learning at the synchronous level, identifies and provides material for both language theory, comparative linguistics, and linguodidactics and teaching methods. In Russian and Uzbek, against the background of common similarities, there are serious differences at all levels of the language. The use of such language material for linguistic and methodological purposes should be carried out taking into account the sociolinguistic situation in each specific national-linguistic region. In the course of conducting scientific research, such methods as comparative, juxtaposition of minimal pairs, linguistic description, etc. were used, which made it possible to identify the theoretical and practical significance of the scientific problem under study.

**Keywords:** comparative linguistics, similarities, differences, synchrony, diachrony, interference, sociolinguistics, linguodidactics, teaching methods, transposition, derivation.

УДК 376.37

## ОЦЕНКА УСТНОГО СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ ДЕТЕЙ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Епифанова Татьяна Вячеславовна*  
Студент, ФГБОУ ВО «НГПУ»

*Шорохова Мария Васильевна: научный руководитель,  
Кандидат психологических наук, доцент кафедры  
логопедии и детской речи, Институт детства, ФГБОУ ВО «НГПУ»*

*Статья посвящена анализу состояния развития связного устного высказывания детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Автором описывается симптоматика нарушений связного устного высказывания у детей с речевым недоразвитием. В статье приведены данные исследования возможностей детей с общим недоразвитием речи в составлении различных устных связных высказываний. Полученные данные проанализированы и приводится их качественная и количественная оценка. Дается обоснование необходимости коррекционной логопедической работы, направленной на развитие связного устного высказывания у детей с общим недоразвитием речи.*

**Ключевые слова:** исследование, анализ, коррекционная логопедическая работа, устное связное высказывание, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст.

\*\*\*\*\*

Речь способствует развитию всех видов деятельности у детей. В первую очередь, позволяет ребёнку быть полноценным участником коммуникативного процесса, что способствует его всестороннему развитию и социализации.

В настоящее время отмечается рост речевых нарушений в структуре дефекта которых, в частности, выявляются нарушения устного связного высказывания. А так как сформированность связной речи является неотъемлемым фактором готовности детей к школе, то ее своевременная диагностика и последующая коррекционно-развивающая работа у детей с недоразвитием речи становится наиболее актуальным направлением деятельности педагога.

Недоразвитие речи влияет на общее развитие ребёнка и его социализацию, в частности. Неполноценность речевой среды негативно сказывается на всех сферах личности ребёнка. Страдают высшие психические функции ребёнка, развитие его мыслительной и познавательной деятельности затруднено, снижается объем памяти и продуктивность запоминания, в целом. В исследованиях В. К. Воробьевой, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичевой говорится о том, что у детей «нарушаются все формы общения и межличностного взаимодействия». И, как следствие, и игровая деятельность развивается с задержкой, а ведь игра имеет ведущее значение в плане общего психического развития.

Связное устное высказывание изучали педагоги, психологи, лингвисты. Эта тема раскрывается в работах таких ученых, как Т. А. Ладыженская, А. В. Текучев, О. А. Нечаева, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, О. А. Ахманова и др.

Формирование и развитие связного устного высказывания является сложным процессом у детей без речевых нарушений, но при наличии недоразвития речи этот процесс усложняется еще больше.

Проблемой формирования связной речи у детей с ОНР занимались такие ученые как К. Д. Ушинский, В. П. Глухов, В. И. Тихеева, Т. А. Ткаченко, Н.С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Е. А. Флерина, и др.

С целью оценки состояния сформированности устного связного высказывания у детей с недоразвитием речи, нами был проведен констатирующий эксперимент на базе МБДОУ детский сад № 362 г. Новосибирска. В ходе эксперимента было обследовано 12 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития. Связная речь у таких детей не имеет грубых нарушений в лексико-грамматическом и фонетико-фонематическом оформлении. Отмечается бедный лексический запас, что делает речь детей менее окрашенной. Во фразовой речи присутствуют аграмматизмы, затруднен подбор предлогов. Словарный запас приближается к возрастной норме.

Для обследования данной категории детей была использована методика В. П. Глухова, состоящая из 7 заданий. Количественная оценка результатов осуществляется по 5-и и 4-х балльной системе в зависимости от задания.

**Задание 1.** Определить способность ребенка составлять законченное высказывание на уровне фразы.

В этом задании детям нужно было составить предложения по отдельным ситуационным картинкам («картинки-действия») (Мальчик поливает цветы, девочка ловит бабочку). (Оценивалось выполнение задания от 1 до 5 баллов).

6 детей из 12 построили грамматически правильную фразу, которая отвечала содержанию предложенного изображения (5 баллов (далее – б.));

3 – при составлении фразы длительно подбирали нужное слово – (4 б.);

3 детям из 12 при составлении фразы потребовались дополнительные вопросы, указывающие на выполненное субъектом действие – (3 б.).

**Задание 2.** Выявление способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы – высказывания. (от 1 до 5 б.)

Детям нужно было назвать три предмета (Девочка, корзинка, лес), и составить предложение так, чтобы в нем говорилось обо всех трех предметах.

3 из 12 детей составили фразу с учетом предметного содержания всех предложенных картинок, она была адекватна по смыслу, грамматически правильно оформлена и достаточно информативна – (5 б.);

У 4 детей имелись отдельные недостатки в построении фразы, но она была адекватна по смыслу и соответствовала вероятной предметной ситуации – (4 б.);

5 человек из 12 испытывали трудности в употреблении всех трех предметов при составлении предложения – «Девочка с корзинкой собирала цветы.» но при указании на пропуск, фраза была построена на основе всех трех предметов – (3 б.).

**Задание 3.** Выявление возможности детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст. (от 0 до 4 б.)

Никто из детей не выполнил это задание на 4 балла.

Только 1 ребёнок из 12 детей смог передать содержание рассказа, но для этого ему понадобились стимулирующие вопросы – (3 б.);

4 детей при составлении пересказа допускали пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента – (2 б.);

Большинство детей – 7 человек – при попытке составления пересказа использовали отдельные фразы, при этом нарушая порядок повествования – «Кораблики уплыли, Мальчик засмотрелся на самолет. Была весна.» И смогли составить пересказ только по наводящим вопросам, при этом связность изложения была нарушена – (1 б.).

**Задание 4.** Составить связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов. (от 0 до 4 б.)

Никто из детей не смог самостоятельно составить связный рассказ по серии картинок. (4 б.)

3 детей из 12 смогли составить рассказ только с помощью стимулирующих вопросов, но достаточно полно отразили содержание картинок – (3 б.);

2 детям при составлении рассказа потребовались не только наводящие вопросы, но и указание на соответствующую картинку – (2 б.);

У половины детей – связность и последовательность рассказа были резко нарушены – «Снеговик растаял. Заяц съел морковку. Но зимой снеговик был обычным.» Дети пропускали существенные моменты действия и целых фрагментов – «Снеговик тает, Заяц сидит на лестнице.» У всех отмечалось нарушение смыслового соответствия рассказа – (1 б.);

И 1 ребёнок не выполнил задание, остановился на перечислении отдельных объектов картинок – «Снеговик, заяц, лестница.» – (0 б.).

**Задание 5.** Составить рассказ на основе личного опыта. (от 0 до 4 б.)

Детям было предложено составить рассказ на тему «Игры на детской площадке» и дается план рассказа.

Никто из детей не смог составить рассказ по предлагаемому плану. (4 б.)

4 из 12 детей раскрыли все вопросы задания, но отдельные фрагменты рассказа представляют собой простое перечисление предметов и действий, информативность рассказа недостаточна – (3 б.);

8 детей при составлении рассказа пропустили один или два фрагмента рассказа, большая его часть представляет простое перечисление предметов и действий. «Я играю с Машей, я играю в догонялки, площадка возле садика.», «Площадка где дорога, я качаюсь на качели, с горки катаюсь.» – (2 б.).

**Задание 6.** Составление рассказа – описания. (от 0 до 4 б.)



Детям предлагалось в течение нескольких минут внимательно рассмотреть куклу, а затем составить о ней рассказ.

Никто из детей не составил рассказ, в котором были бы отражены все основные признаки куклы и соблюдалась логическая последовательность – (4 б.).

2 детей составили достаточно информативный, логически завершённый описательный рассказ, описали одежду и то, что было у куклы в руке – (3 б.);

6 детям понадобились наводящие вопросы, но все равно некоторые существенные признаки были упущены – (2 б.);

3 детей – при составлении рассказа в основном перечисляли отдельные признаки – «Это кукла в платье, у куклы косички, собачка в сумке» – (1 б.);

1 ребёнок – не смог составить рассказ – (0 б.).

Задание 7. Закончи рассказ. (от 0 до 4 б.)

Никто из детей не смог самостоятельно составить связный рассказ – (4 б.);

3 детям понадобилась незначительная помощь при составлении продолжения рассказа, но он был достаточно информативен, отмечались незначительные нарушения связности, не нарушающих общей логики, а также некоторые грамматические трудности (использование предлогов, согласование слов) – (3 б.);

6 детям понадобились наводящие вопросы для составления рассказа, отмечались отдельные смысловые несоответствия «Там ходил медведь, медведь зимой становится белым.» , «Чтобы зайчику не было холодно, он меняет шкурку.». Затруднения в грамматическом оформлении предложения – (2 б.);

2 детей – составили рассказ целиком по наводящим вопросам, резко нарушена последовательность и связность изложения – «Девочка пошла, следы увидела, был зайчик.», выраженные затруднения при построении сложных предложений – (1 б.);

1 ребёнок – не выполнил задание – (0 б.).

Как видно из результатов, представленных в Диаграмме 1, высокий уровень выполнения отмечался только в первых двух заданиях (составление фразы по «картинке-действию» и составление высказывания из 3 картинок), а в последних 3 заданиях (рассказ на основе опыта, рассказ-описание и окончание рассказа) преобладает недостаточный уровень.

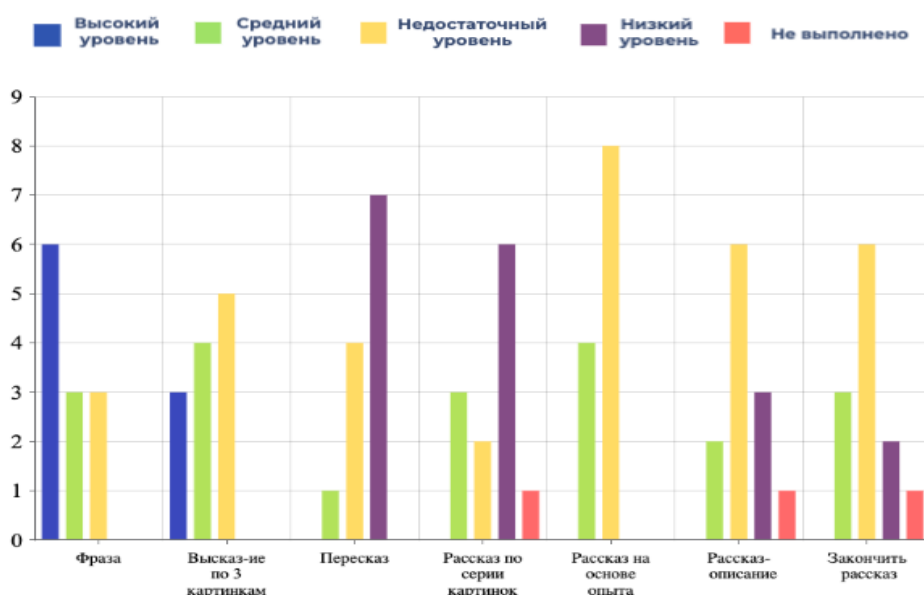


Рисунок 1 - Результаты выполнения заданий детьми с общим недоразвитием речи

Исходя из полученных результатов, мы соотнесли детей по уровням развития связной речи, путем суммирования баллов за семь заданий – Диаграмма 2. Выделение отдельных групп по уровню развития связной речи необходимо для дифференцированного подхода к детям при проведении коррекционной работы.

Высокий уровень развития связной речи – от 21 до 26 баллов.

Средний уровень – от 15 до 20 баллов.

Недостаточный уровень – от 9 до 14 баллов.

Низкий уровень – от 3 до 8 баллов.



Рисунок 2 - Уровни развития связной речи у детей, участвующих в исследовании

Никто из детей не показал высокий уровень развития связной речи.

5 из 12 детей имеют недостаточный уровень развития связной речи.

У детей, имеющих недостаточный уровень развития связной речи отмечались сложности уже при построении фраз по наглядной опоре. Нарушено как смысловое программирование, так и грамматическое оформление высказывания.

У детей этого уровня в речи наблюдаются частые морфологические ошибки – неправильные окончания имен существительных в падежах единственного и множественного числа, при согласовании имени существительного с числительным.

Дети с недостаточным уровнем развития связной речи часто имеют в своих высказываниях недостатки в грамматическом оформлении. Отмечалось большое количество синтаксических ошибок – неправильное оформление связи слов во фразе, пропуски слов, повторение частей фразы, что может говорить о трудностях в формировании их аналитико-синтетической деятельности. Для детей этого уровня характерны нераспространенные и простые распространенные предложения. Бедность и однообразие экспрессивной речи характерна для детей этого уровня, что связано с недостаточностью словаря.

Недостаточность в связности речи выражается в нарушении последовательности и причинно-следственных взаимосвязях частей высказывания, в нарушении смысла и в пропусках ключевых моментов. Особенно это наблюдалось при составлении рассказа на основе личного опыта и пересказа.

На всех этапах исследования этим детям нужна была помощь и вспомогательные, наводящие вопросы. Рассказы были информативно бедны и часто являлись перечислением отдельных элементов или ответом на вопросы.

7 детей из 12 имеют средний уровень развития связной речи.

У детей, имеющих средний уровень развития связной речи нарушения построения отдельных фраз выражены незначительно.

Отмечались отдельные нарушения в смысловой организации высказываний, но зачастую смысл и логичность при этом не были утрачены. В речи наблюдались грамматические ошибки в построении предложений – неправильное согласование слов, ошибки в употреблении предлогов.

Дети с данным уровнем развития связной речи проявляли при выполнении заданий большую самостоятельность, чем дети с недостаточным уровнем. Наибольшие трудности наблюдались при составлении рассказа на заданную тему.

Таким образом, можно сделать вывод, что связное устное высказывание у детей с речевым недоразвитием сформировано недостаточно.

Данные результаты позволяют сделать вывод о том, что вне зависимости от вида связного высказывания (пересказ или составление рассказа на основе опыта), выявляются общие трудности, затрудняющие овладение детьми с речевым недоразвитием навыками связной речи. Это указывает на необходимость дальнейшей логопедической работы по развитию связного устного высказывания у детей с речевым недоразвитием.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина Т.В., Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. – М.: Айрис-Пресс, 2007.
  2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М.: АСТ: Астрель, 2006.
  3. Глухов В. П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – Автореф. Канд. дис. – М., 1987.
  4. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников. - М.: Национальный книжный центр, 2015. - 111 с.
  5. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. – СПб.: КАРО, 2004. –160 с.
- 

## ASSESSMENT OF ORAL COHERENT EXPRESSION CHILDREN WITH UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

**Epifanova T. V., Shorokhova M. V.**

The article is devoted to the analysis of the state of development of coherent verbal expression of senior preschool children with speech underdevelopment. The author considers the symptomatology of the disorders of coherent verbal expression, as well as the individual features depending on the nature of the speech disorder. Also the data obtained in the course of the examination of preschool children with speech underdevelopment are presented in this article.

**Keywords:** research, oral coherent speech, general underdevelopment of speech, senior preschool age.

УДК 376.36

## ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**Крукевич Елена Николаевна**

Магистрант, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

**Шорохова Мария Васильевна**

Кандидат психологических наук, доцент кафедры логопедии и детской речи, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

В статье представлены результаты исследования состояния языкового анализа и синтеза у младших школьников, имеющих различные нарушения речи и посещающих логопедические занятия в школе. Описывается методика исследования, выделяются и анализируются типичные ошибки и затруднения в области аналитико-синтетической языковой деятельности учащихся. Эти данные необходимы для понимания того, какие компоненты языкового анализа и синтеза наиболее повреждены у указанной категории детей, и, соответственно, на какие направления логопедической работы необходимо обратить особое внимание.

**Ключевые слова:** младшие школьники, нарушения речи, языковая деятельность, языковой анализ и синтез, типичные ошибки, методика исследования.

\*\*\*\*\*

Младший школьный возраст – это период активного формирования навыков письменной речи, которые, как известно, базируются на навыках устной речи. Сама же устная речь в данном возрасте продолжает и завершает свое становление. Поэтому начальная школа, как это справедливо отмечено А. О. Макаручюк и М. В. Шороховой, становится базой для усвоения закономерностей функционирования родного языка [5]. В связи с этим большое значение имеет создание благоприятных условий для протекания процессов развития устной и письменной речи, а в случае наличия каких-либо отклонений, для их полной и скорейшей коррекции.

Как устная, так и письменная речь тесно взаимосвязаны с состоянием мышления. Любые нарушения в протекании мыслительных операций неизбежно сопровождаются отклонениями в речевом развитии и, наоборот, любое речевое недоразвитие затормаживает процесс формирования умственной деятельности.

Одним из наиболее ярких примеров такого взаимодействия следует считать влияние состояния аналитико-синтетической деятельности, которая однозначно принадлежит к разряду мыслительных процессов, на речевую деятельность. Если выражаться точнее, то в самой речевой деятельности, осознанно или неосознанно, постоянно присутствуют компоненты анализа и синтеза. Данное явление в специальной литературе получило название языкового анализа и синтеза.

Однако, несмотря на частое использование указанного термина, четко сформулированного определения его сути нет до сих пор. Одну из наиболее удачных попыток в этой области, на наш взгляд, сделала Н. В. Чемоданова, предложившая подразумевать под языковым анализом и синтезом такую мыслительную деятельность, в процессе которой происходит разложение сложных языковых единиц до более простых и, наоборот, образование языкового целого посредством сложения его составляющих [11].

Но здесь возникает следующий вопрос. Что же следует относить к составляющим рассматриваемого явления?

Анализ работ Н. И. Жинкина [2], М. Е. Хватцева [10], Л. Ф. Спировой и А. В. Ястребовой [8], В. А. Ковшикова [3], И. Н. Садовниковой [7], Р. И. Лалаевой и Л. В. Венедиктовой [4] позволил нам сделать вывод о том, что основными единицами, подвергающимися анализу и синтезу в процессе устной и письменной речевой деятельности являются звук, буква, слог, слово и предложение. Соответственно, в качестве основных компонентов можно выделить:

1. Фонематическое слух (как основу звукового анализа и синтеза).

2. Звуковой анализ и синтез.
3. Звуко-буквенный анализ и синтез.
4. Слоговой анализ и синтез.
5. Анализ предложений на слова и синтез предложений из слов.

Нетрудно предположить, что любые отклонения в формировании аналитико-синтетической языковой деятельности будут неизбежно приводить к затруднениям в освоении устных и письменных речевых навыков. Причем страдать в таких случаях будет и техническая, и смысловая стороны речи, так как дети не только не смогут правильно говорить, читать и писать, но и не будут достигать полноценного понимания слышимого или читаемого.

Школьные учителя-логопеды отмечают, что в последние годы наблюдается тенденция роста таких проявлений речевых нарушений, поэтому очевидна и актуальность разработки технологий логопедического воздействия в данной области. Однако невозможно определить пути решения проблемы, не имея перед собой общей картины отклонений.

В связи с этим целью настоящего практического исследования стало определение уровня сформированности и симптоматики нарушений языкового анализа и синтеза у учеников младших классов, имеющих различные нарушения устной и письменной речи.

В исследовании приняли участие 20 учеников вторых и третьих классов в возрасте 8-9 лет, которые проходят обучение и посещают логопедические занятия в общеобразовательной школе.

С целью создания качественной диагностической методики, отвечающей цели исследования, нами был проведен анализ специальной литературы, которая содержит методические разработки различных авторов, посвященные вопросам изучения состояния языкового анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста. В результате такого рода деятельности была сформирована методика, в основу которой легли рекомендации, методы и приемы, предлагаемые О. И. Азовой [1], Г. В. Чиркиной [6], Т. А. Фотековой [9], Р. И. Лалаевой и Л. В. Венедиктовой [4].

Составленная нами методика включает восемь серий диагностических заданий, направленных на изучение состояния отдельных компонентов языкового анализа и синтеза.

Серия 1. Исследование сформированности фонематического слуха.

Серия 2. Исследование сформированности звукового анализа и синтеза.

Серия 3. Исследование сформированности умения производить звуковой анализ и синтез по представлению в умственном плане.

Серия 4. Исследование сформированности слогового анализа и синтеза.

Серия 5. Исследование сформированности навыков анализа предложений.

Серия 6. Исследование сформированности навыков синтеза предложений.

Серия 7. Исследование сформированности навыков языкового анализа и синтеза, применяемых в процессе письма.

Серия 8. Исследование сформированности навыков языкового анализа и синтеза, применяемых в процессе чтения.

В общей сложности, методика обследования содержит 17 заданий, выполнение каждого из которых оценивается определенным количеством баллов (от 0 до 4). Критерии для выставления баллов в каждом задании свои.

После выполнения испытуемым всех диагностических заданий предусматривается выведение общего уровня сформированности аналитико-синтетической функции, который определяется по среднему баллу, полученному путем сложения всех показателей и делением данного суммарного числа на количество предлагаемых диагностических заданий.

Нами выделены пять уровней сформированности языкового анализа и синтеза:

Высокий уровень сформированности (средний балл – 4). Ребенок имеет хорошо сформированное фонематическое восприятие, может проанализировать звуковой и слоговой состав слов, словесный состав предложений, может составить из предложенных звуков или слогов слово, из слов предложение, при письме и чтении не допускает пропусков, вставок и перестановок букв (звуков), слогов и слов. Все диагностические задания или большая их часть выполняются ребенком самостоятельно и правильно в нормальном темпе. Дополнительные инструкции и повторы не требуются.

Уровень сформированности выше среднего (средний балл – 3). Навыки анализа и синтеза в устной и письменной речи хотя и имеются, но не обладают стабильностью, недостаточно автоматизированы. Все диагностические задания или большая их часть выполняются ребенком самостоятельно, но в несколько замедленном темпе. Ребенок ошибается, понимает свои ошибки, самостоятельно их исправляет, в некоторых случаях просит повторить задание или речевой материал.

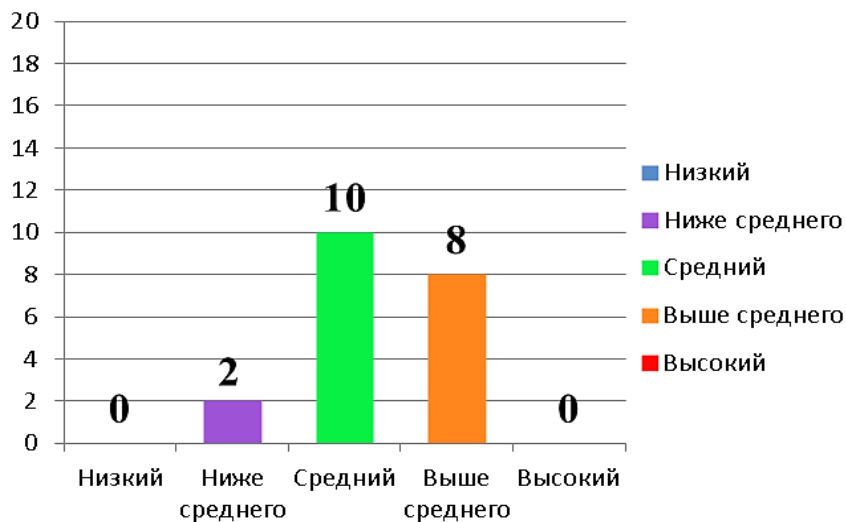
Средний уровень сформированности (средний балл – 2). Недоразвитие аналитико-синтетических операций просматривается на всех уровнях (звук, буква, слог, слово,

предложение). Это проявляется в устных и письменных заданиях. Наблюдается недостаточная сформированность понятийного аппарата в языковой области. Делаются попытки выполнения всех диагностических заданий, но в большинстве случаев выполнить самостоятельно не удастся, требуются дополнительные инструкции, разъяснения, повторы.

Уровень сформированности ниже среднего (средний балл – 1). Все диагностические задания или большая их часть выполняются только при наличии стимулирующей помощи логопеда и в крайне замедленном темпе. У ребенка не сформирован понятийный аппарат, вследствие чего он не понимает предъявляемые ему задания.

Низкий уровень сформированности (0 баллов). Большая часть диагностических заданий не выполняется даже при условии наличия активной стимулирующей помощи логопеда.

Распределение 20 учащихся, принявших участие в нашем исследовании, по уровням сформированности языкового анализа и синтеза можно продемонстрировать с помощью следующей гистограммы (Рис. 1).



*Рисунок 1 – Распределение участников исследования по уровням сформированности языкового анализа и синтеза*

Следует отметить, что для всех испытуемых характерна неоднородность показателей. Это проявляется в том, что один и тот же ребенок может продемонстрировать в процессе обследования высокие показатели в одних заданиях и низкие в других, что будет свидетельствовать о разном уровне сформированности отдельных компонентов языкового анализа и синтеза. Поэтому для полноценного понимания картины нарушений в данной области недостаточно оперировать не только количественными показателями, но также требуется и проведение качественного анализа выполнения каждого задания.

Рассмотрим на примере результатов данного исследования, типичные ошибки и затруднения в области аналитико-синтетической языковой деятельности, характерные для младших школьников с нарушениями речи и определяющие общую симптоматику таких отклонений в речевом развитии.

В первой серии заданий, посвященной исследованию сформированности фонематического слуха и восприятия, учащиеся допускали следующие ошибки:

- уподобление слогов в слоговых рядах (например, «да-та-та» вместо «да-та-да»);
- перестановки членов слоговых цепочек («ра-ла-ра» вместо «ла-ра-ла»);
- сложности выделения на слух слов с сонорным звуком ([л]).

Обращает на себя внимание тот факт, что если при повторении слоговых цепочек, не несущих в себе никакого смысла, артикуляторные и акустические характеристики звуков не оказывали никакого влияния на качество результата выполнения задания, то задание на выделение слов с определенными звуками дети, опираясь на смысловую составляющую, выполняли с лучшими показателями.

Во второй серии заданий, направленной на исследование сформированности звукового анализа и синтеза, типичными стали проблемы следующего характера.

1. Выделилась несформированность понятийного аппарата в языковой области, которая проявилась в ошибках дифференциации понятий «звук» и «слог» и ошибках дифференциации понятий «звук» и «буква». Это затрудняло понимание детьми сути заданий и, как следствие, приводило к неверным ответам.

2. В задании на определение места конкретного звука в словах ([ш]) правильные ответы появлялись только в тех случаях, когда данный звук стоял первым.

3. В словах, где искомый звук находился в середине слова, учащиеся определяли его как последний, то есть дети не слышали конец слова (то, что стоит за этим звуком), он как бы терялся, оглушался.

4. В заданиях на слияние звуков в слова ученики пользовались способом выполнения «догадка», называли слова, не дослушав последовательность звуков до конца и, как итог таких действий, ошибались.

В третьей серии заданий, предусматривающей исследование навыков фонематического анализа по представлению, наблюдались такие затруднения:

1. В задании, где необходимо было вспомнить слова с определенными звуками, учащиеся называли только те слова, в которых данные звуки занимали сильную позицию, то есть находились в начале слова или входили в состав ударного слога.

2. Некоторые дети при выполнении заданий не использовали звуковые образы слов, находящиеся в слуховой памяти, а предпочитали оперировать зрительными образами. В таких случаях ученики, по сути, производили не звуковой анализ слов, а буквенный. Поэтому они называли, например, слово «солнце» как слово со звуком [л], хотя в данном случае он является непроизносимым.

3. В связи с нарушенным звукопроизношением у некоторых детей искажен звуковой образ слов, поэтому они, например, ставят в ряд слов со звуком [ш] слова «капушта» (капуста), «шабака» (собака).

4. При выполнении заданий, где необходимо вспомнить слова, содержащие определенное количество звуков, большинство детей смогли назвать только слова с четырьмя звуками

В четвертой серии заданий, направленной на исследование сформированности слогового анализа и синтеза, были отмечены следующие проблемы:

1. Ошибки дифференциации понятий «слог» и «звук». Дети определяли количество звуков, а не слогов в словах.

2. Ошибки дифференциации понятий «слог» и «слово». Во всех предложенных словах учащиеся насчитывали только один слог.

3. Задание на слияние слогов в слове выполнялось «по догадке», то есть, не дослушав слоговую последовательность, дети называли слово, которое, как правило, не соответствовало верному ответу.

В пятой серии заданий, где производилось исследование сформированности навыка анализа предложений, учащиеся достаточно хорошо, за исключением нескольких детей, справлялись с заданием на определение количества слов в предложении. У тех школьников, которым не удалось выполнение этого задания, также как и в предыдущих заданиях проявилась несформированность понятийного аппарата. Это и стало причиной ошибок. Дети, путая понятия «звук», «слог» и «слово», начинали вместо количества слов в предложении подсчитывать количество всех слогов или всех звуков.

В задании на определение слова, стоящего на конкретном месте в предложении, типичной стала ошибка, когда дети считали существительное с предлогом за одно слово. В таких случаях общее количество слов в предложении высчитывалось неверно и, соответственно, терялась возможность для правильного вычленения слова, занимающего определенную позицию.

В шестой серии заданий, где необходимо было синтезировать предложения из предложенных наборов слов, дети допускали следующие ошибки:

- повторяли набор слов без изменений;
- использовали слова в начальной форме, расставляя при этом их в правильном порядке;

- вставляли в предложения слова, которых не было в наборе;

- использовали не все слова из предложенного набора;

- составляли словосочетания вместо предложений.

При выполнении учащимися письменных заданий седьмой серии можно было наблюдать следующие типичные проблемы.

1. Незнание букв. Некоторые ученики вторых классов за время обучения в первом классе не смогли усвоить графический образ букв, поэтому писали медленно и делали много ошибок.

2. Искажение слов. Слова при этом практически полностью теряли свой первоначальный облик и становились непонятными. Например, «перилота» (природа), «пабва» (добывать).

3. Недописывание последних букв в словах.

4. Пропуски и добавления букв: «морзы» (морозы), «зьябкам» (зябко).

5. Замены букв: «пциц» (птиц).

6. Слитное и раздельное написание слов: «влесах» «гуля ет», «с нега».

7. Отсутствие границ предложений (нет точки, начинается со строчной буквы). Можно предположить, что, если ребенок не соблюдает границы предложения, то он и не видит их, и не воспринимает на слух, то есть не может произвести анализ текста.

8. В заданиях на проведение звуко-буквенного анализа наблюдались следующие типы выполнения:

- выписывались не те слова, но анализ выписанных слов был верным;
- выписывались не те слова и допускались ошибки при их анализе;
- слова выделялись верно, но их написание было неправильным;
- слова были выделены правильно, но анализ был ошибочным.

В последнем задании, представляющем собой чтение небольшого текста, несформированность аналитико-синтетических навыков проявилась в следующих особенностях:

1. Необоснованные остановки, паузы внутри слов.
2. Несоблюдение границ предложений.
3. Неверная постановка ударений в словах, которые не должны вызывать затруднений.

Например, «вЕсна», «кУсты».

4. Повторение служебных слов (предлогов, частиц): «на на поляне».
5. Замены служебных слов: «и ёлке» вместо «к ёлке».
6. Пропуски, вставки и перестановки в словах со стечением согласных: «закомой» (знакомой), «обылетела лисытыва» (облетела листва), «бордить» (бродить).
7. Отсутствие последних слогов и звуков в словах (позд\_\_осень\_).
8. Замена мягких звуков на твердые, и наоборот, в словах с разделительными твердым и мягким знаками («подьежаем», «листья»).
9. Ошибки в словах разделительным твердым и мягким знаками («листя», «подыежаем»).

Таким образом, анализ результатов, полученных в ходе проведения данного исследования, показывает, что для младших школьников с речевыми нарушениями характерен определенный круг ошибок, который свидетельствует о том, что у этой категории учащихся недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на всех его уровнях. Вследствие этого требуется разработка технологии логопедического воздействия, где будет предусмотрена специальным образом организованная работа по всем направлениям формирования аналитико-синтетической языковой деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Азова О. И. Диагностика письменной речи у младших школьников. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 64 с.
2. Жинкин Н. И. К вопросу о развитии речи у детей // Советская педагогика. – 1954. – № 6. – С. 79-94.
3. Ковшиков В. А. Исправление нарушений различения звуков: Методы и дидактические материалы. – СПб: Речь, 2006. – 128 с.
4. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. Ростов н/Д.: Феникс; СПб: Союз, 2004. – 224 с.
5. Макаруч А. О. Определение готовности к операциям морфемного анализа у младших школьников с нарушениями речи / А. О. Макаруч, М. В. Шорохова // ДЕТСТВО, ОТКРЫТОЕ МИРУ. Сборник материалов XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Омск, 2021. – С. 327-330.
6. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под ред. Г. В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2003 – 240 с.
7. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. – М.: АРКТИ, 2005. – 400 с.
8. Спирова Л. Ф. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ / Л. Ф. Спирова, А. В. Ястребова // Дефектология. – 1988. – №5 – С.3-9.
9. Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – М.: АРКТИ, 2002. – 136 с.
10. Хватцев, М. Е. Логопедия. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений. В двух книгах. Книга 2 / Под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 293 с.



11. Чемоданова Н. В. Современные тенденции рассмотрения сущности языкового анализа и синтеза как научного понятия логопедии // Вести БДПУ. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. 2012. – №3. – С. 8-12.

---

### **ASSESSMENT OF THE STATE OF LANGUAGE ANALYSIS AND SYNTHESIS IN YOUNGER STUDENTS WITH SPEECH DISORDERS**

**Shorokhova M. V., Krukovich E. N.**

The article presents the results of a study of the state of language analysis and synthesis in younger students with various speech disorders and attending speech therapy classes at school. The research methodology is described, typical mistakes and difficulties in the field of analytical and synthetic language activity of students are identified and analyzed. These data are necessary to understand which components of language analysis and synthesis are most damaged in this category of children, and, accordingly, which areas of speech therapy work should be given special attention.

**Keywords:** junior schoolchildren, speech disorders, language analysis and synthesis, typical mistakes.



# **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

УДК 376.3

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНЧЕСКОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Бизюкова Елена Михайловна**

Учитель логопед, Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение города Новосибирска «Детский сад № 133 комбинированного вида»,  
Новосибирский государственный педагогический университет

*В статье представлен краткий теоретический обзор исследований по проблеме детского аутизма в дошкольном возрасте, выделены основные психолого-педагогические особенности детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра, затронут вопрос подходов к классификации расстройств аутистического спектра, адекватных психолого-педагогической и коррекционной работе с дошкольниками с РАС в рамках реализации федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования.*

**Ключевые слова:** аутизм, расстройство аутистического спектра, дошкольный возраст, психолого-педагогическая характеристика, классификация расстройств РАС.

\*\*\*\*\*

Категория «расстройства аутистического спектра» (РАС) объединяет широкий перечень нарушений и отклонений в развитии, приводящих к невозможности нормального взаимодействия ребенка с окружающим миром, нарушений социального взаимодействия вплоть до невозможности самостоятельной жизни в обществе [4].

Обращение к психологической литературе позволяет констатировать, что начало целенаправленному изучению аутизма как расстройства психического развития положил американский психиатр Л. Каннер. В 1943 г., обобщив результаты своей профессиональной деятельности, Л. Каннер опубликовал статью, демонстрирующую общие черты некоторых его пациентов (детей), определяемые как недостаточность эмоционального контакта и общения с раннего возраста, назвав их проявления «синдромом раннего детского аутизма».

Назвавшая необходимость описания названного синдрома оказалась настолько актуальной, что вне зависимости от Л. Каннера в 1944 г. его характерные черты на базе проводимых клинических исследований описаны также были австрийским педиатром Г. Аспергером, опубликовавшим статью о детях с недостаточностью эмоционального контакта. Правда, Г. Аспергер посчитал описанные им характерные симптомы и черты раннего детского аутизма расстройствами детского характера [5].

Немногим позже, в 1949 г., отечественным исследователем С.С. Мнухины и его соавторами была выдвинута концепция органического происхождения раннего детского аутизма.

В.Е. Каган указывает, что «аутизм – проявляющаяся с раннего возраста ограниченная способность к общению, отмечая, то отсутствие потребности в контактах таких детей провоцирует вторичную задержку психического развития, которая, в свою очередь, осложняет общение (своего рода замкнутый круг)» [2].

Следуя теории «слепоты сознания», зарубежные исследователи отмечают, что аутичные дети не способны распознавать эмоции, понимать мимику, жесты, позы других людей [1].

Таким образом, уже на первых этапах становления группы отклонений, именуемых в настоящее время расстройствами аутистического спектра сложились три направления понимания аутизма:

- как тяжелого нарушения функций контакта и общения;
- как расстройство характера;
- как нарушения, обусловленного органическими причинами.

Позже представления об аутизме расширились по сравнению со взглядами С. Каннера, детский аутизм рассматриваться стал как неспецифический синдром различного генезиса. Только в 1980-х гг. XX века детский аутизм был типологизирован в классификации аутических расстройств, и еще через какое-то время признанным оказался тот факт, что аутистические

отклонения могут сопровождать человека на протяжении всей его жизни, что обусловило выделение отдельной группы расстройств аутистического спектра [1].

Внешне расстройства аутистического спектра проявляются в следующих обобщенных клинических критериях:

пониженные способности установления коммуникаций, эмоциональных контактов, социализации, отсутствие умения использовать жесты и мимику и распознавать их использование в других людях, затруднения в использовании эмоций, в особенности с детьми, сверстниками;

характерное случайное использование фраз, возможно освоение устойчивых речевых форм, но неприменение их в коммуникативных целях, задержки в развитии коммуникативных функций, мутизм, эхолалии, штампованность речи, избегание общения, в том числе при достаточном словарном запасе, необычный характер темпа, интонации речи, ее ритма;

страх перемен, поглощение однообразными действиями, манипуляции одними предметами, повторение одних фраз, слов, звуков, монотонные физические действия, стереотипность поведения;

проявление указанных расстройств отмечается в раннем возрасте, обычно до 2-2,5 лет.

В отечественной исследовательской мысли подходы к классификации РАС неоднозначны (В.В. Ковалев, В.М. Башина, К.С. Лебединская, О.С. Никольская и др.). По современному классификатору психических расстройств DSM-V расстройство аутистического спектра (РАС) включает в себя «пять фронтальных детских состояний, известных как pervasive disorder of development (PDD): классический аутизм, синдром Аспергера, синдром Ретта, синдром Хеллера и атипичный аутизм» [3].

Для практической работы психологов и специалистов коррекционной педагогики наиболее адекватной является классификация, предложенная О.С. Никольской, в «рамках которой выделено четыре группы аутичных детей по критериям поведения, тяжести и характера аутизма, степени дезадаптации ребенка и возможностей его социализации» [6].

Для детей с РАС первой группы характерна высокая степень отчужденности, отстраненности, постоянные манипуляции с предметами, свойственны агрессивные реакции. Дети не стремятся к контактам с чужими и близкими людьми. Для них свойственно отсутствие продуктивного контакта с ребенком затрудняет оценку его работоспособности, критичности, однозначность оценки характера деятельности. Оценка обучаемости также затруднительна. Социальная адаптация детей данной группы также затруднительна, что предопределяет сложность прогнозирования успешной социализации и обучаемости детей даже в условиях специальных коррекционных учреждений.

Дети с РАС второй группы отличаются аутистическим отвержением, постоянным сопротивлением страхам, тревогам посредством аутостимуляции, двигательных или сенсорных стереотипий. Внешне дети данной группы постоянно напряжены и скованны в движениях. Деятельность детей данной группы сопровождается двигательными беспокойствами, криками. Особенности речевой деятельности детей данной группы являются эхолалии, стереотипии, монотонность, смысловая несвязность речи с реальной обстановкой. Контакт с ребенком с РАС второй группы возможен при подключении к его стереотипиям, но чаще носит формальный характер, реализуется не с человеком, а «по поводу предмета». Ребенка данной группы можно обучить бытовым навыкам, включить в минимальную степень социализации, но успешность данной работы зависима от привязки к конкретной ситуации, при ее смене навыки не сохраняются. При своевременном выполнении адекватного объема коррекционной работы прогнозы по социальной адаптации детей этой группы более позитивны, возможно поступление в коррекционную школу.

Для детей с РАС третьей группы характерно психоподобное поведение, аутистические замещения реальности, компенсаторные фантазии, часто агрессивного характера. Особенностью детей данной группы в плане речевого развития являются частые опережения сверстников в раннем возрасте, раннее появление первых слов, раннее освоение сложной речи, что в свою очередь не гарантирует возможности общения с ребенком. Речь эхолалична, стереотипна, к трехлетнему возрасту характерным становится использование штампов и цитат. Детей данной группы отличает также высокая степень активности, многословность, не сопровождающиеся необходимой степенью продуктивности. Несмотря на сложность и разнообразие проявления отличий, свойственных расстройствам аутистического спектра детей данной группы, реализация необходимо объекта психокоррекционного воздействия может обеспечить детям возможности обучения в массовой школе.

Отличительные особенности детей с РАС четвертой группы сконцентрированы на неврозоподобных расстройствах, высокой степени тормозимости, задержках психического развития в целом. Речевые характеристики имеют такие особенности как штампованность речи. Социальное и коммуникативное развитие затруднено вследствие сложности восприятия и оценки

эмоций. Несмотря на болезненность общения для детей, они стремятся к построению правильных форм поведения в обществе. Для детей с РАС четвертой группы зачастую характерна парциальная одаренность. Прогнозирование по адаптации и подготовке к обучению в массовой школе при необходимом коррекционном воздействии положительно.

Практическая значимость данной классификации заключается в том, что она позволяет дифференцированно подходить к работе с детьми с РАС, к обучению таких детей, относимых к разным группам.

В целом, дети с РАС до настоящего времени остаются недостаточно понимаемыми для большого количества людей, вовлеченных в процессы образования. В этом свете развернутая характеристика детей данных групп в сравнении с другими категориями детей с ОВЗ в концептуальных документах федеральных государственных образовательных стандартов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья представляется крайне актуальной. Наибольшие положительные результаты развития и адаптации следует ожидать у детей, относимых к 3 и 4 группам рассмотренной в рамках статьи типологизации. Но достижение результатов требует больших усилий как со стороны взрослых, так и со стороны активизации собственных ресурсных возможностей ребенка.

#### ЛИТЕРАТУРА

Аппе Фр. Введение в психологическую теорию аутизма / Фр. Аппе ; пер. с англ. Д. В. Ермолаева. – М. : Теревинф, 2016. – 217 .

Каган В.Е. Аутята. Родителям об аутизме / В.Е. Каган. – М.- СПб.: Питер, 2015. – 160 с.

Классификация аутизма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://autizmy-net.ru/klassifikatsiya-autizma/> (дата обращения: 14.06.2023).

Морозов, С.А. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра / С.А. Морозов, Т.И. Морозова // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2018. – № 3. – С. 5-10.

Нелюбина Д.О. Развитие научных представлений об аутизме / Д.О. Нелюбина // Образование и проблемы развития общества. – 2019. – № 3 (9). – С. 54-58.

Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М: Теревинф, 2005. – 288 с.

#### PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF BEHAVIORAL AND SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

**Bizyukova E. M.**

The article presents a brief theoretical overview of research on the problem of childhood autism in preschool age, highlights the main psychological and pedagogical features of preschool children with autism spectrum disorder, touches upon the issue of approaches to the classification of autism spectrum disorders adequate to psychological, pedagogical and correctional work with preschoolers with ASD in the framework of the implementation of federal state programs-endowment educational standards of preschool education.

**Keywords:** autism, acoustic spectrum disorder, preschool age, psychological and pedagogical characteristics, classification of race disorders.

УДК 159.9

## СОЗАВИСИМОСТЬ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ: ДЕТЕРМИНАНТЫ, МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ, ИНДИКАТОРЫ И ПУТИ ПРОФИЛАКТИКИ

**Газзиреева Райхант Суламбековна**

Студентка, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет»

**Погорова Райшат Исмаиловна**

Научный руководитель: к.пс.н.,

доцент кафедры психологии и педагогики

ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет»

*Данная статья посвящена исследованию со зависимости в межличностных отношениях – ее детерминантам, механизмам формирования, индикаторам и путям профилактики. Авторы рассматривают психологические механизмы, лежащие в основе со зависимости, и предлагают ряд рекомендаций по его предотвращению. Материал статьи основан на современных теоретических концепциях и эмпирических исследованиях, что делает ее актуальной и практически полезной для специалистов и широкой читательской аудитории.*

**Ключевые слова:** отношения, потребность, психологическая устойчивость, социально-психологическое явление, семья, зависимость, специалист, профилактика, личное пространство, родительское стремление.

\*\*\*\*\*

Изучению созависимости как социально-психологического феномена посвящено достаточно большое количество исследований, как отечественных, так и зарубежных. Начиная с 70-х годов XX века указанная проблематика является одной из самых популярных не только в научной, но и в художественной литературе. При этом единого подхода к трактовке данного явления у специалистов пока не выработано, поскольку каждый из них рассматривает указанный феномен и возможности работы с ним с точки зрения того направления, в котором он работает и концепции которого придерживается [9].

Рассматривая детерминанты созависимости, одни исследователи делают акцент на личностном аспекте, считая созависимость комплексной личностной особенностью, предопределённой сочетанием определенных черт личности [5;11]. Другие специалисты, работающие на стыке психологии с медициной, считают созависимость, как и зависимость, болезнью, имеющей свои симптомы, выявляемые с применением специальной диагностики, и требующей комплексного лечения, как медикаментозного, так и психотерапевтического [2]. В работах третьих исследователей созависимость трактуется с точки зрения сочетания дисфункциональных поведенческих паттернов, складывающихся в такую же дисфункциональную поведенческую модель построения индивидом взаимоотношений со своим социальным окружением [3;10]. Некоторыми специалистами созависимость рассматривается как способ жизни [13].

Ряд исследователей говорят о созависимости как об эмоциональном, психологическом и поведенческом состоянии, можно говорить о ней как о хроническом патологическом состоянии, характеризующемся озабоченностью и поглощённостью, детерминированном зависимостью от другого человека или других людей, и оказывающем негативное влияние на все социальные взаимоотношения индивида [11;3;10;6;14].

Таким образом, в настоящий момент представления о созависимости носят многоплановый и неоднозначный характер, в связи с чем, одной из задач современной психологии является получение более детальной информации о данном феномене для составления более объёмного представления о его сущности и возможных сферах проявления.

Созависимость, на наш взгляд, явление более широкое, чем совместное переживание зависимости с близкими людьми, имеющими пристрастие к алкоголю, наркотикам или другим психоактивным веществам. Такое социально-психологическое явление, как «межличностная

созависимость» в последнее время всё чаще и чаще оказывается в фокусе внимания специалистов, исследующих проблематику зависимого и созависимого поведения.

Какую бы природу ни имела созависимость, она препятствует нормальному развитию и функционированию человека в социуме, ограничивая его самореализацию, сводя к минимуму возможность удовлетворения им своих собственных, а не чьих-то, потребностей, в результате чего закономерно снижается вероятность получения им удовольствия от собственной жизни и отношений, которые он устанавливает.

Говоря о созависимых отношениях как о социально-психологическом явлении, необходимо отметить, что в варианте межличностной созависимости индивид как будто «теряет себя», растворяясь в желаниях и потребностях другого человека, когда самым желанным событием является его одобрения, а самым тяжким страхом – страх разрыва отношений с объектом своей зависимости. Порой этот страх становится настолько невыносимым, что человек стремится любыми способами «отключиться» от существующей реальности, и тогда, учитывая наличие у него личностных особенностей, способствующих формированию зависимости, можно предполагать развитие у него в перспективе других форм зависимости (химической, игровой и др.). При этом чувство настоящей близости в межличностных отношениях для созависимых недостижимо, поскольку равноценные отношения предполагают психологическую устойчивость обоих партнёров, когда один может жить без другого, а созависимость не предполагает такой психологической устойчивости – как только один партнёр уходит из отношений, второй теряет опору.

Необходимо отметить, что любые значимые близкие отношения предполагают некоторую степень включённости в них всех участников этих отношений, и в какой-то степени, все отношения такого рода можно считать формирующими определённую эмоциональную созависимость. Семьи часто создаются по принципу дополнения супругами друг друга [1]. Бессознательно мы выбираем для совместной жизни партнёров, способных тем или иным образом закрывать наши потребности и восполнять наши дефициты, партнёры действуют по тому же принципу. В результате, в успешно функционирующих семейных парах оба супруга, адекватно реагируя на состояния партнёра, могут дать ему в нужное время необходимую поддержку. Разница заключается в том, что в отношениях зрелых и здоровых у каждого из партнёров всегда остаётся пространство для развития и личностного роста, реализации себя и удовлетворения собственных потребностей, чего нет в отношениях созависимых, когда за собственные потребности принимаются потребности партнёра.

Ещё одна особенность созависимости в отношениях заключается в том, что, если зависимость (любая – игровая, алкогольная, наркотическая и т.д.) предполагает нездоровую привязанность к чему-либо одного человека, то межличностная созависимость заключается в зависимости обоих партнёров друг от друга, что делает её вдвойне сложной для преодоления.

Детерминантами такого созависимого поведения партнёров, находящихся в часто мучительных для обоих, но таких ценных и значимых, что страшно представить их окончание, отношениях, специалисты считают отсутствие адекватного самопредставления у каждого из партнёров. Отсутствие представления, в том числе, и о собственной значимости и ценности побуждает партнёров искать это подтверждение в отношениях, а поскольку ни один из них не способен поддерживать себя самого, поддержка другого даётся ему с особенным трудом и отнимает огромное количество эмоциональной энергии. Кроме того, отсутствие сформированной «Я-концепции», которая могла бы давать ощущение внутренней устойчивости, приводит к сложностям в отношениях с другими людьми, поэтому уже установленные отношения охраняются с особым рвением [4].

Поскольку фиксированность на партнере считается центральным компонентом созависимых отношений, основной чертой созависимой в межличностных отношениях личности считается стремление полностью контролировать партнёра, причём, не только его действия, но и мысли. При этом каждый партнёр в созависимых отношениях ожидает от второго полного соответствия своим собственным представлениям о нём и ожиданиям от него [3]. В этом случае несоответствие партнёра ожиданиям приравнивается к предательству и вызывает бурю негативных эмоций, направленных, как партнёра, так и на себя самого, поскольку в созависимых отношениях отсутствует разграничение «Я» и «не-Я».

Созависимым отношениям всегда сопутствуют психологическая незрелость, эмоциональный инфантилизм, основанные на стремлении допрожить недопрожитые симбиотические отношения с родительскими фигурами. В русском языке существует немало образных выражений, отражающих суть созависимых отношений, например «две половинки одного целого», когда один партнёр в буквальном смысле не может жить без другого, но не потому, что другой настолько для него ценен как личность, а потому, что другой воспринимается как часть себя. Нечто подобное происходит в раннем детстве в отношениях младенца с матерью, когда физиологическое отделение плода уже произошло и фактически пуповина перерезана, но

физиологическая потребность в контакте с матерью у ребёнка сохраняется ещё достаточно долгое время.

В норме такой симбиотический контакт должен постепенно прекращаться, начиная примерно с трёхлетнего возраста на стадии «независимости», когда ребёнок начинает выделять себя из окружающего мира и отделять своё «Я» от «Я» других людей. Особенно важным на этом этапе отделения ребёнка от окружающего мира, считающимся нормативно-кризисным в развитии индивида, является поведение родителей. Если родители не поддерживают стремление ребёнка к автономности, у последнего формируется дефицитарность в отношении способности принимать собственные решения, реализовывать их и нести ответственность за последствия своих действий.

Говоря о детерминантах формирования созависимых отношений, нельзя не обратиться к работам Дж. и Б. Уайнхолд, в исследованиях которых были выявлены условия воспитания в родительской семье, создающие предпосылки для развития созависимости. Среди таких особенностей семейного воспитания эти исследователи называют непоколебимость и жёсткость установленных в семье правил, за нарушением которых обязательно следует наказание. В таких семьях стремление родителей быть совершенными во всех отношениях приводит к тому, что «сор из избы» в таких семьях обычно не выносятся, и ребёнка жёстко ограничивают во внешних контактах, чтобы он чего-нибудь лишнего кому-нибудь о семье не сказал, иначе «что люди подумают?!». При этом ребёнку директивно навязывается чувство лояльности к семье, что бы в ней ни происходило, а неизбежно возникающие в любой семье конфликты и напряжённые ситуации самими родителями игнорируются и отрицаются. Стремление родителей во всём контролировать ребёнка приводит к таким перегибам, как фактическое лишение его личного пространства, что впоследствии приводит выросшего ребёнка к неумению выстраивать и отстаивать свои личные границы. Часто родительская пара в таких семьях сама находится в созависимых отношениях, нередко один или оба родителя имеют ещё какие-то зависимости [12].

Таким образом, поскольку у индивидов, склонных строить созависимые отношения, воспитание в родительской семье носило дефицитарный характер, а сепарационные процессы происходили с нарушениями, они зафиксировались в слиянии с материнской фигурой, которое они раз за разом стремятся воспроизводить в партнёрских отношениях. Поэтому акцент в таких отношениях всегда смещён с себя на партнёра как на «материнскую» фигуру, от которой ожидается полное удовлетворение всех эмоциональных и физиологических потребностей.

Деструктивность межличностной созависимости заключается ещё и в том, что психологически «прилипая» к партнёру ради того, чтобы создать себе иллюзию устойчивости и безопасности, индивид не только себя лишает опоры, но и нивелирует внутренние опоры партнёра, причём, процесс это обоюдный. Именно поэтому извне в такие отношения ничего не может быть привнесено, партнёры живут в собственных иллюзиях и проекциях, приписывая партнёру несуществующие качества и возможности, и одновременно блокируя собственное развитие, бессознательно стремясь черпать ресурсы в этих опустошённых и опустошающих отношениях.

Выделяя внутренние детерминанты созависимости, исследователи говорят о наличии у созависимых индивидов незрелых защитных механизмов психики, неадекватно заниженной самооценки, стремления быть для всех хорошими и удобными, всем нравиться, непереносимость критики в свой адрес, внешний локус контроля вкупе с выученной беспомощностью и инфантилизмом, недоверие к людям и миру, размытость личных границ [7].

В качестве индикаторов межличностной созависимости отмечают отсутствие попыток разрыва неудовлетворяющих, деструктивных отношений, приступы тревоги, сопровождающие мысли о возможности такого разрыва, ощущение полной опустошённости и одиночества при попытках что-то изменить в отношениях. При созависимых отношениях другой человек становится смыслом и центром жизни, при этом собственные желания и потребности игнорируются как неважные и угрожающие безопасности. Чтобы обеспечить себе безопасность, созависимый стремится воспринимать чужие потребности как свои и всем угождать, нередко оказываясь в роли жертвы [12].

В качестве основных типов межличностной созависимости специалисты называют растворение в партнёре, лишение партнёра права на суверенитет и личное пространство, пренебрежение личными границами партнёра и разрушение его личной территории, отражение в партнёре через перекалывание на него ответственности за собственное эмоциональное благополучие и заполнение своей внутренней опустошённости [8].

Таким образом, понимание детерминант, предпосылок, форм проявления и индикаторов межличностной созависимости приводит к пониманию того, что профилактика и исцеление подобных состояний происходит в терапии посредством создания и укрепления внутренних опор, способности выстраивать и удерживать свои личные границы, а также в восполнении дефицитов развития, связанных с нарушением привязанности.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Агарков С.Т. Азбука для двоих / С.Т. Агарков, Г.Ф. Дейнега, Н.В. Малярова. - Москва: Знание, 1991. – 190 с.
2. Акопов А.Ю. Свобода от зависимости: социальные болезни Личности / А. Ю. Акопов. - Санкт-Петербург: Речь, 2008. - 224 с.
3. Артемцева Н.Г. Феномен созависимости: общее, типологическое, индивидуальное. М.: изд-во «Институт психологии РАН», 2017. - 227 с.
4. Березин С.В. Психология наркотической зависимости и созависимости: (Монография) / С.В. Березин, К.С. Лисецкий, Е.А. Назаров; Междунар. Пед. Акад. - Москва : МПА, 2001. – 209 с.
5. Биктагирова А.Р., Гарифуллина Г.Ф. Социально-психологические аспекты созависимого поведения в современном обществе // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. - 2018. №2 (46). - С. 107-113.
6. Данилова М.А., Гомба Н.С. Психологические особенности созависимой личности во временной перспективе // Живая психология, 2021. - Т.8, №1 (29). - С.49-55.
7. Емельянова Е.В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования / Е.В. Емельянова - Спб.: Речь, 2004. - 368 с
8. Ибрагимова К.Э. Созависимость в межличностных отношениях: признаки, предпосылки и типы / К.Э. Ибрагимова // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. – 2020. – № 2. – С. 107-120.
9. Малкина С.А. Анализ дефиниций конструкта «созависимость»: созависимость как психическое состояние / С.А. Малкина // Проектирование. Опыт. Результат. – 2021. – № 3. – С. 27-30.
10. Москаленко В.Д. Зависимость. Семейная болезнь. - М.: ПЕР СЭ, 2008. - 352 с.
11. Раклова Е.М. Современные проблемы структуры созависимости // Alma mater (Вестник высшей школы). - 2012. - № 8. - С. 36-39.
12. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости / Перевод с английского А.Г. Чеславской — М.: Независимая фирма «Класс», 2002 - 224 с. — (Библиотека психологии и психотерапии, вып. 103).
13. Шаповал И.А. Созависимость как жизнь. Монография. - М.: Университетская книга, 2009. - 240 с.
14. Subby R. «Co-dependency: A Paradoxical Dependency» in Codependency: An Emerging Issue / R. Subby, J. Friel. – Pompano Beach, FL: Health Communications, Florida. - 1984. – p. 31-44.

**CODEPENDENCY IN INTERPERSONAL RELATIONSHIPS: DETERMINANTS, MECHANISMS OF FORMATION, INDICATORS AND WAYS OF PREVENTION**

**Gazgireeva R. S., Pogorova R. I.**

This article is devoted to the study of addiction in interpersonal relationships – its determinants, mechanisms of formation, indicators and ways of prevention. The authors consider the psychological mechanisms underlying addiction and offer a number of recommendations for its prevention. The material of the article is based on modern theoretical concepts and empirical research, which makes it relevant and practically useful for specialists and a wide readership.

**Keywords:** relationships, need, psychological stability, socio-psychological phenomenon, family.

УДК 159

## ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ШКОЛЕ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

**Донцов Егор Артемович**

Студент, Волгоградского государственного социально-педагогического университета

Научный руководитель: **Симонова Любовь Борисовна**,  
кандидат педагогических наук, доцент

Волгоградского государственного социально-педагогического университета

В статье рассматривается важность эмоционального отношения к школе у современных подростков, а также, связанные с этим проблемы. Анализируются проблема эмоционального развития ребенка в учебной деятельности, способы по формированию положительного эмоционального отношения подростков к школе основываясь на теоретических и практических исследованиях в области социальной психологии. Предлагаются практические рекомендации по формированию положительного эмоционального отношения подростков к школе, включая взаимодействие между подростками и педагогами, а также развитие эмоциональной и социальной компетентности.

**Ключевые слова:** эмоциональное отношение; подростковый возраст, взаимоотношения, эмоции, учебная деятельность, личность, мотив, учебная мотивация.

\*\*\*\*\*

Проблема эмоционального развития подростка в учебной деятельности очень актуальна сейчас и приобретает особое значение и интерес психологов. С появлением в жизни подростка новой социальной среды, как школа, и новой деятельности, которой становится учебная деятельность, ведущим направлением становится развитие эмоционально-волевой сферы. Эмоции - это особый вид психологических состояний, отражающий переживания человеком его отношения к окружающему миру и самому себе.

Л.И. Божович, считает, что между эмоциями и переживаниями ребенка существует разница. Эмоции ориентируют ребенка в пространстве, а переживания становятся содержанием психической жизни человека. Развитие эмоциональной сферы младшего школьника нельзя рассматривать вне процесса формирования его личности, так как при формировании новых личностных качеств, эмоциональная сфера приобретает новые черты. В психической сфере подростков явно проступает противоречивость, тесно связанная с неравномерным физическим и психическим созреванием. Как результат, черты, присущие детям, такие как повышенная внушаемость и податливость влиянию со стороны, сочетаются у подростков с проявлениями взрослости. По этой причине их поведение очень часто является алогичным, непоследовательным, также вероятно возникновение нарушений поведения.

В этот период развивается система взаимосвязанных мыслительных операций, таких, как сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, конкретизация, совершенствуется форма суждений, размышлений и умозаключений, формируется способность осознавать собственный процесс мышления, следить за ним, контролировать. Итак, активно развивается теоретическое рефлексивное мышление. [2]

Интеллектуальное развитие подростков происходит крайне неравномерно. Свидетельством этого являются противоречивые исследования по возрастной конкретизации сенситивных периодов подросткового возраста.

У младших школьников заинтересованность к познаниям становится самостоятельным мотивом действия. Здесь начинает присутствовать соревновательный мотив и детям свойственно сопоставление собственных успехов и провалов. Мотивы действий, проявляющиеся на благоприятных переживаниях такие как: сопереживание, привязанность, сочувствие, получают устойчивый характер у младших школьников. Сформированная негативная эмоциональная мотивация нарушает деятельность, которая приводит к ее появлению, однако образует действия, нацеленные на снижение или предотвращение негативных влияний. Возникает эмоциональная напряженность. Она проявляется в понижении устойчивости психических и психомоторных процессов, что, в свою очередь, сопровождается различными

достаточно выраженными вегетативными реакциями и внешними проявлениями эмоций. Возникает и развивается она на фоне различных стрессогенных факторов, которые в свою очередь оказывают сильное воздействие на мотивационную, эмоциональную, интеллектуальную и волевую сферы. В целях развития мотивационной функции эмоций необходимо сформировать у ребенка навыки в управлении своими эмоциями и чувствами (вина, стыд, гордость, гнев, любовь, благодарность и пр.). Научить его правильно проявлять и понимать причины из порождающие. [3]

По сравнению с младшим школьным возрастом в подростковом возрасте существенно меняется характер учебной деятельности. [1]

Во-первых, содержательно: с переходом из младшей школы в среднюю дети начинают изучать основы наук. Во-вторых, меняется форма обучения. В-третьих, появляются новые предметы, и каждый из них преподает свой учитель, что ведет к большей самостоятельности, эмансипации подростка.

Таким образом, обучение в средней школе требует от подростка более высокого уровня развития абстрактного мышления и познавательного отношения к учению. Сильной стороной подростка как учащегося является его готовность ко всем видам учения, что делает его взрослым в его собственных глазах.

Основой чувства взрослости является представление подростка о себе не как о ребенке, а как о взрослом. Подросток стремится быть и считаться взрослым. Своеобразием этой особенности является то, что у подростка еще отсутствует чувство полной взрослости, но есть потребность в его признании со стороны окружающих. Чувство взрослости обуславливают две группы явлений. [4]

Первая группа явлений. У подростков наблюдаются значительные изменения в физическом развитии и половом созревании. Они объективно делают подростка взрослее и формируют у него субъективное представление о своей взрослости.

Вторая группа явлений. Система социальных отношений с взрослыми характеризуется моралью ребенка (послушанием), не воспринимается подростками. Взрослые требуют от подростков большего участия в работе и адресуют им больше обязанностей.

Чувство взрослости является специфическим новообразованием самосознания. Оно отражает новую жизненную позицию подростка по отношению к себе, людям и окружающему миру. Специфическая социальная активность подростка заключается в сензитивности по отношению к нормам, ценностям, способам поведения и деятельности, которые существуют в мире взрослых и их взаимоотношениях. [4]

При всей сложности психологических взаимодействий с другими людьми (взрослыми и сверстниками) отрочество имеет глубинную привлекательность своей направленностью на созидание. Именно в отрочестве подросток нацелен на поиск новых, продуктивных форм общения – со сверстниками, со своими кумирами, с теми, кого любит и уважает. [5]

Школьники с более высоким уровнем академической успеваемости склонны к более критичной оценке собственно образовательных и воспитательных аспектов деятельности школы. Иными словами, учебная деятельность выступает как центральный смысловой компонент, относительно которого и характеризуются недостатки школы в связи с качеством, предоставляемых ею «образовательных услуг» (специализация, организация досуга, профессионализм педагогов). Учащиеся же с низким уровнем академической успеваемости, напротив, в большей степени ориентированы на социально-психологический климат в школе и на характер своих взаимоотношений с педагогами школы. При этом в качестве наиболее значимых и существенных аспектов фиксируются завышенный уровень требований либо к их успеваемости, либо к поведению. Важно отметить, что здесь мы фиксируем не только апелляцию подростка к неадекватности его оценки педагогом, но и то, что он эмоционально не удовлетворен подобной оценкой, считая ее несправедливой и «заниженной» (т. е. требования школы, напротив, завышены). Иными словами, на уровне социологического исследования явно проявляется психологическая защитная реакция слабоуспевающего учащегося на свой низкий статус в учебной деятельности. Причем низкая академическая успеваемость снижает и собственно социальный статус, обуславливая переживания своей социальной неуспешности в школе как социальном институте в целом.

Мотивация учения и отношение детей к школе постоянно находятся в центре внимания психологов и педагогов. От отношения ребенка к школе и учению, от его мотивации зависят успешность освоения учебной деятельности, психологическое благополучие ученика в классе, отношение к нему со стороны учителя и сверстников и многое другое. При этом сама мотивация и эмоциональное отношение к школе, во-первых, не наблюдаемы непосредственно, мы не можем их увидеть и оценить напрямую. Во-вторых, сами эти категории достаточно сложны для изучения и анализа. Поэтому педагоги и школьные психологи должны владеть целым арсеналом

разнообразных методов и методик для комплексной диагностики отношения к школе, учению и выявлению учебной мотивации учащихся.[4]

### ЛИТЕРАТУРА

1. «Отношение младших подростков к обучению в школе в зависимости от уровня тревожности» [Электронный ресурс] – URL: <https://znanio.ru/media/otnoshenie-mladshih-podrostkov-k-obucheniyu-v-shkole-v-zavisimosti-ot-urovnya-trevozhnosti-2624027> (Дата обращения: 20.06.2023)
2. Причины негативного отношения подростка к школе. Изучение отношения современных учащихся-подростков к школе - курсовая работа [Электронный ресурс] – URL: <https://ped.bobrodobro.ru/11511> (Дата обращения: 20.06.2023)
3. Глава 11. Отношение подростка к учебе [Электронный ресурс] – URL: <https://studylib.ru/doc/927468/glava-11.-otnoshenie-podrostka-k-uchebe> (Дата обращения: 18.06.2023)
4. Методики диагностики отношения младших школьников к школе и учению [Электронный ресурс] – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/656521> (Дата обращения: 20.06.2023)
5. Психологические особенности подросткового возраста, как условия развития самосознания <https://infopedia.su/9x8765.html#:~:text=Основой%20чувства%20взрослости%20является%20представление,его%20признании%20со%20сторон%20окружающих> (Дата обращения: 20.06.2023)

### EMOTIONAL ATTITUDE TO SCHOOL AMONG MODERN TEENAGERS

Dontsov E. A.

The article discusses the importance of emotional attitude to school in modern adolescents, as well as related problems. The article analyzes the problem of emotional development of a child in educational activities, ways to form a positive emotional attitude of adolescents to school based on theoretical and practical research in the field of social psychology. Practical recommendations are offered for the formation of a positive emotional attitude of adolescents to school, including interaction between adolescents and teachers, as well as the development of emotional and social competence.

**Keywords:** emotional attitude; adolescence, relationships, emotions, educational activity, personality, motive, educational motivation.

УДК 159

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ЗЛОУПОТРЕБЛЕНИЙ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЯМИ У ПОДРОСТКОВ

---

**Лескина Виктория Павловна**

Студент, Волгоградского государственного социально-педагогического университета

Научный руководитель: Симонова Любовь Борисовна,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Волгоградского государственного социально-педагогического университета

*В статье рассматривается важность психолого-педагогической профилактики злоупотребления интернет-технологиями у подростков, а также, связанные с этим проблемы. Анализируются различные методы и способы профилактики злоупотреблений интернет-технологиями у подростков, способы по формированию адекватного эмоционального отношения подростков к интернет-технологиям основываясь на теоретических и практических исследованиях в области социальной психологии. Предлагаются практические рекомендации по профилактике злоупотреблений интернет-технологиями у подростков, включая взаимодействие между подростками и педагогами, а также развитие эмоциональной и социальной компетентности.*

**Ключевые слова:** подростковый возраст, зависимость, интернет, технологии, социализация, злоупотребление, профилактика, интернет-технологии, коммуникация.

\*\*\*\*\*

Тема психолого-педагогической профилактики злоупотребления интернет-технологиями у подростков является актуальной, так как переходный возраст является одним из самых сложных периодов в жизни человека. В этот период дети сталкиваются с множеством проблем и вызовов, которые могут повлиять на их дальнейшее развитие и жизнь. Меры по проведению психолого-педагогической профилактики злоупотребления интернет-технологиями у подростков помогут улучшить социализацию подростков и подготовить их к взрослой самостоятельной жизни.

Интернет зависимость у подростков – довольно распространенная проблема в сегодняшнем мире. Родители и психологи бьют тревогу, наблюдая, как дети все больше и больше погружаются в виртуальный мир, пытаясь уйти от проблем реальности или в поиске развлечений. Безусловно, нельзя отрицать, что компьютер может принести массу пользы для ребенка – это бесценный источник информации, учебного материала, увлекательных книг, фильмов, способ найти новых друзей по всему миру и т.д. В сети несложно найти редкие и ценные книги, которые мало у кого есть дома. Многие игры несут в себе довольно значимый развивающий потенциал – к примеру, логические игры и головоломки превосходно развивают способность анализировать, находить связи и восстанавливать логические цепочки. Общение в социальных сетях позволяет улучшить коммуникативные навыки и выучить иностранные языки. [2]

Интернет-аддикция (или зависимость) – это форма психического расстройства, которая сопровождается множеством проблемных поведенческих реакций и заключается в потере человеком контроля над собой и неспособности вовремя выйти из сети. Желание находиться в интернете становится постоянным и неуправляемым, иногда зависимый человек проводит за компьютером недели, жертвуя на сетевой алтарь даже часы своего сна. [1]

Больше всего зависимости подвержены подростки, и это одна из самых значительных проблем современности.

Рассматривая само понятие «компьютерная зависимость». В начале 80-х годов американские ученые впервые заговорили о термине «компьютерная зависимость». В настоящее время многие ученые, исследующие проблемы психических расстройств, до сих пор не признают термин «компьютерная зависимость», однако с каждым годом число людей,

страдающих проблемой чрезмерного времяпровождения за компьютером, растет бешеном темпе, и проблема приобретает все больший размах.

Сегодня важную роль интернет-технологий понимают и используют не только компьютерщики, специалисты, преподаватели, но и студенты, и школьники. Компьютеры есть сегодня в большинстве современных квартир и нам уже трудно представить себе, как обходится без этих помощников – учиться, работать, развлекаться. Мгновенная передача данных и поиск нужной информации, поддержка связи с друзьями, покупки, игры, кино и многое-многое другое – всё это достижения современных технологий, которыми с удовольствием пользуется человечество. Однако эта ситуация имеет и обратную сторону – чрезмерное увлечение компьютером постепенно подрывает физическое и интеллектуальное здоровье, разрушает нервную систему и в итоге делает зависимого от компьютера человека не только больным, но и одиноким.

Сейчас ВОЗ уже признала интернет-зависимость болезнью. Многие психологи как зарубежные, так и российские убеждены, что такие меры были необходимостью, хотя бы потому что ее симптомы сходны с симптомами любой другой зависимости.

Все эксперты выделяют девять признаков:

- Постоянное желание быть онлайн;
- Раздражительность при невозможности выйти в интернет;
- Нежелание отвлекаться от виртуального мира;
- Расстройство внимания;
- Пренебрежение личной гигиеной;
- Отказ от пищи или системное нерегулярное питание;
- Пренебрежение общением в реальном мире;
- Готовность вкладывать много денег в интернет и компьютер;
- Конфликты с окружающими людьми.

Диагностика компьютерной зависимости - серьезная задача психодиагностической работы с детьми. Так как высокий уровень зависимости может привести к неблагоприятным последствиям, психологическому и физическому истощению от сильного напряжения, ухудшению социального, семейного и межличностного функционирования.

Работа по профилактике зависимого поведения у детей младшего школьного возраста необходима. Формы работы по профилактике аддиктивного поведения могут быть различными: устными, наглядно-текстовыми и дистанционными.

К устным формам можно отнести беседы, лекции, родительские собрания, индивидуальную и групповую консультации.

К наглядно-текстовым формам отнесем газеты, брошюры, буклеты, информационный стенд.

К дистанционным формам – web-сайт и страница в социальной сети, группа в мессенджере. [3]

Проведение специальной профилактической работы с подростками в образовательном учреждении реализуется по следующим направлениям:

1) формирование коммуникативных навыков, развитие компетентности в общении, социальной адаптации, преодоление коммуникативных барьеров, застенчивости, увеличение стабильности межличностных отношений, умение слушать и понимать собеседников, а также воспринимать критику в свой адрес, развитие способности устанавливать доверительные контакты, строить долговременные дружеские отношения со сверстниками;

2) развитие навыков самоконтроля и саморегуляции, усиление контроля над импульсами, осознанное целеполагание, ответственность, умение решать свои проблемы самостоятельно, не перекладывая их решение на других; предоставлять подростку право выбора, проявлять себя в самостоятельной деятельности, создавать ситуацию успеха;

3) повышение самооценки и самосознания личности подростка, формирование уверенности в себе, развития умений адекватного самооценивания и способности к критическому восприятию действительности. [4]

Деятельность по профилактике формирования склонности к аддиктивному поведению у младших школьников должна носить системный и структурный характер, иметь целостную организацию взаимодействия школьного обучения и семейного воспитания.

Перед педагогом-психологом стоит важная задача, заключающаяся в правильной организации досуга детей, которая смогла бы нести профилактическую направленность, возникающей интернет-зависимости у современных подростков. Для этого необходимо, во-первых, вместе с ребенком указать временные рамки пользования интернетом, во-вторых, не запрещать ребенку в полной мере пользоваться компьютером или телефоном, в-третьих, на своем позитивном опыте показать своим детям, что интернет может приносить и пользу, главное выбрать правильное направление, в-четвертых, найти альтернативное развлечение вместо

компьютера, и в-пятых, всегда обсуждать с подростком в какие игры он играет, склоняя его к более полезным.

Исходя из всех вышесказанного важно отметить, что современному педагогу-психологу необходимо актуализировать процесс системы сопровождения для детей и подростков, нуждающихся в психолого-педагогической поддержке, при помощи создания безопасной психологической среды, для развития, поддержания и сохранения личностного потенциала ребенка, где педагог-психолог будет выступать как консультант, проводник, медиатор.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что основной общей целью для психолого-педагогического состава образовательного учреждения по профилактике интернет-зависимости подростков, должно стать приобщение детей к иным формам проведения свободного времени. Необходимо показывать подростку всю реальность происходящего, а именно, не только положительные стороны использования интернет-технологий, но и отрицательные, влияющие на психическое и соматическое здоровье ребенка. [2]

Кроме того, индивидуальная работа с подростками, направленная на развитие их социальной компетентности, играет очень важную роль. Важно отметить, что использование цифровых технологий при работе с подростками может стать эффективным инструментом для достижения поставленных целей.

Таким образом, совокупность данных факторов может оказать значительное влияние на психолого-педагогическая профилактика злоупотреблений интернет-технологиями у подростков.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Интернет зависимость – причины и виды [Электронный ресурс] – URL: <https://ncrdo.ru/center/blog/chto-takoe-internet-zavisimost-i-kak-ot-nee-izbavitsya/> (Дата обращения: 20.06.2023)
2. Профилактика интернет-зависимости у подростков [Электронный ресурс] – URL: [https://sch25.edusev.ru/activity/psih\\_ped/support/post/1756076](https://sch25.edusev.ru/activity/psih_ped/support/post/1756076) (Дата обращения: 20.06.2023)
3. Психолого-педагогическая профилактика интернет-зависимости подростков | Статья в журнале «Молодой ученый» [Электронный ресурс] – URL: <https://moluch.ru/archive/139/39259/> (Дата обращения: 20.06.2023)
4. Психолого-педагогические условия профилактики интернет-зависимости обучающихся в образовательной организации [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-usloviya-profilaktiki-internet-zavisimosti-obuchayuschih-sya-v-obrazovatelnoy-organizatsii/viewer> (Дата обращения: 20.06.2023)
5. Социально-педагогическая профилактика интернет-зависимости подростков в общеобразовательной школе <https://znanio.ru/media/sotsialno-pedagogicheskaya-profilaktika-internet-zavisimosti-podrostkov-v-obsheobrazovatelnoj-shkole-2593124> (Дата обращения: 20.06.2023)

---

#### PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PREVENTION OF ABUSE OF INTERNET TECHNOLOGIES IN ADOLESCENTS

Leskina V. P.

The article discusses the importance of psychological and pedagogical prevention of abuse of Internet technologies in adolescents, as well as related problems. The article analyzes various methods and methods of preventing abuse of Internet technologies in adolescents, ways to form an adequate emotional attitude of adolescents to Internet technologies based on theoretical and practical research in the field of social psychology. Practical recommendations are offered for the prevention of abuse of Internet technologies in adolescents, including interaction between adolescents and teachers, as well as the development of emotional and social competence.

**Keywords:** adolescence, addiction, Internet, technologies, socialization, abuse, prevention, Internet technologies, communication.

УДК 159.9

## ОПРОСНИК КОГНИТИВНЫХ ОШИБОК: РЕЗУЛЬТАТЫ ПСИХОМЕТРИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

**Малкина Светлана Александровна**

Соискатель, ФГБУ «Институт психологии Российской академии наук»

*В статье приведены результаты психометрического анализа «ОКО» (Опросника когнитивных ошибок) на выборке мужчин и женщин 32-39 лет из разных городов России (n=394). Используемые методы: эксплораторный факторный анализ, конфирматорный факторный анализ. Получена факторная структура из 4 шкал, которые совпали с четырьмя (из 9) шкал русскоязычной версии опросника. Опросник нуждается в дальнейшей валидации на неклинической выборке респондентов.*

**Ключевые слова:** опросник когнитивных ошибок, когнитивные искажения, психометрический анализ, адаптация опросника, факторный анализ, катастрофизация, гипернормативность, выученная беспомощность, морализация, максимализм.

\*\*\*\*\*

Опросник когнитивных ошибок – это адаптированная российскими авторами версия опросника «Cognitive Mistakes Questionnaire» А. Фримена [Бобров, Файзрахманова, 2017]. Опросник был адаптирован на российской выборке из 204 пациентов с тревожно-депрессивным расстройством. После проведения факторного анализа было выделено 9 факторов, не идентичных англоязычной версии по набору утверждений. Перечень и краткая характеристика когнитивных искажений, используемых в русскоязычной версии «ОКО»:

Персонализация – склонность все принимать на свой счет. Ожидание негативного отношения к себе, предвзятости или отвержения.

Чтение мыслей – склонность додумывать за других людей, уверенность в знании и понимании их мыслей, мотивов и желаний.

Упрямство – настойчивое стремление отстаивать свои взгляды, непримиримость с другими мнениями.

Морализация – стремление руководствоваться повышенной моральной ответственностью, обилие моральных оценок в восприятии людей или ситуаций.

Катастрофизация – склонность «делать из мухи слона», преувеличивать значимость происходящего, эмоционально реагировать даже на незначительные ситуации.

Выученная беспомощность – неверие в свои силы, принижение своих возможностей и способности влиять на развитие событий.

Максимализм – стремление к безупречности, к идеалу, высоким стандартам, крайность в суждениях.

Преувеличение опасности – прогнозирование негативного развития событий, ожидание плохого.

Гипернормативность – строгое следование нормам, перфекционизм.

Несмотря на то, что была доказана валидность опросника на клинической выборке, на выборке респондентов, не имеющих клинических диагнозов, апробация не проводилась. Остается неисследованным вопрос изучения психометрических свойств опросника на широкой неклинической выборке респондентов.

Цель настоящей работы – оценить валидность русской версии опросника и возможность ее применения на неклинической выборке респондентов.

Выборка: 458 чел. (246 женщин и 212 мужчин), возраст 32-39 лет, средний возраст – 35 лет. Все участники психологического онлайн клуба – люди разных профессий, увлекающиеся психологией и саморазвитием.

Статистическая обработка данных. Для оценки психометрических характеристик опросника использовался факторный анализ (эксплораторный (ЭФА) и конфирматорный (КФА)), как наиболее достоверный способ определения факторной структуры [Митина, Михайловская, 2001]. ЭФА выполнялся в статистическом пакете SPSS, КФА – в программе Jamovi. Соответствие теоретической модели экспериментальным данным оценивалась по индексам соответствия CFI, SRMR, RMSEA. На хорошее соответствие модели указывают значения CFI выше 0,9 и значения SRMR и RMSEA ниже 0,05.

Этапы работы



## 1 этап. Эксплораторный факторный анализ

Была проведена процедура ЭФА методом главных компонент с вращением Варимакс. На основе начальных собственных значений больше 1 было выделено 12 факторов, объясняющих 58,8% общей дисперсии (Таблица 1).

Таблица 1 - Значения и дисперсии компонент

Компонент	Собственное значение	% от дисперсии	Накопленный %
1	9.709	21.576	21.6
2	2.858	6.351	27.9
3	2.034	4.519	32.4
4	1.899	4.219	36.7
5	1.538	3.417	40.1
6	1.395	3.100	43.2
7	1.341	2.979	46.2
8	1.235	2.745	48.9
9	1.208	2.685	51.6
10	1.114	2.475	54.1
11	1.094	2.430	56.5
12	1.044	2.319	58.8

Из 12 факторов только 5 включали в себя 4 и более утверждений. Остальные факторы состояли из 1-2 утверждений. По этой причине мы не могли рассматривать их, как шкалы опросника. Два утверждения слишком мало, чтобы диагностировать когнитивное искажение. В оригинальной и в адаптированной версий опросника на каждую шкалу приходится не менее 5 утверждений.

На графике «каменистой осыпи» (Рисунок 1) видна большая нагрузка на 1-ый фактор (21% общей дисперсии) и точка излома после 3-го элемента. График показывает, что возможно выделить не больше 3 факторов.

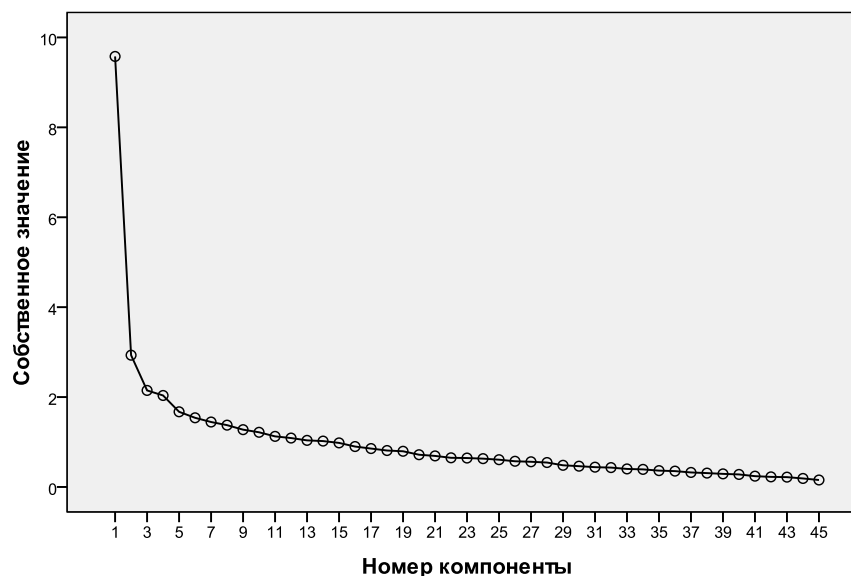


Рисунок 1 - График собственных значений

Мы попытались найти среднее решение между строгим графиком каменной осыпи, предлагающим выделить 1-3 фактора и ЭФА, предлагающим 12-факторное решение. Для этого мы повторно провели ЭФА методом главных компонент с вращением Варимакс, с выделением компонент на основе параллельного анализа. В результате мы получили 5 факторов, объясняющих 40% дисперсии (Таблица 2). Мера выборочной адекватности Кайзера-Мейера-

Олкина (КМО) была признана сильной (КМО=0,894), что свидетельствует о хороших корреляциях между утверждениями и, следовательно, о надежных показателях факторного анализа. Кроме того, было установлено, что критерий сферичности Бартлетта является значимым ( $p < 0.001$ ). Это говорит о том, что каждый элемент значительно коррелирует с другими элементами, и для этого набора данных можно использовать факторный анализ.

Таблица 2 - Значения и дисперсии компонент

Компонент	Сумма квадратичных нагрузок (SS)	% от дисперсии	Накопленный %
1	5.15	11.45	11.5
2	4.72	10.49	21.9
3	3.27	7.26	29.2
4	2.67	5.92	35.1
5	2.23	4.95	40.1

Для построения модели мы использовали 5-факторное решение, т.к. оно представляет собой более четкую и адекватную модель, чем 12-факторное.

2 этап. Анализ содержания полученных факторов, сопоставление их со шкалами русской версии «ОКО»

Фактор 1 объясняет 21,58% общей дисперсии и включает в себя 11 утверждений. В этот фактор вошли утверждения из разных шкал обеих версий опросника (русскоязычной и оригинальной): 4 из них совпали с утверждениями шкалы «Максимализм» русской версии, по 2 утверждения совпали со шкалами «Сравнение», «Максимализм» и «Долженствование» оригинальной версии [Freeman, DeWolf, 1993]. Объединить все полученные утверждения первого фактора каким-либо общим смыслом нам не удалось. Мы оставили этот фактор, как «Максимализм» (по наибольшему количеству пунктов, совпавших с пунктами одноименной шкалы русскоязычной версии опросника).

Фактор 2 (6,35% общей дисперсии), за исключением пункта 45, полностью совпал со шкалой «Выученная беспомощность» русской версии опросника.

Фактор 3 (4,52% общей дисперсии), за исключением пункта 16, полностью совпал со шкалой «Чтение мыслей» русской версии.

В Факторе 4 (4,23% общей дисперсии) три утверждения из пяти совпали со шкалой «Катастрофизация» русской версии, остальные два – со шкалой «Категоричность» оригинальной версии опросника. Объединить все утверждения общим смыслом нам не удалось.

В Факторе 5 (3,42% общей дисперсии) два утверждения из четырех совпали со шкалой «Гипернормативность» русской версии. Объединить все утверждения общим смыслом нам не удалось.

3 этап. Конфирматорный факторный анализ

Следующим этапом было проведение конфирматорного (подтверждающего) факторного анализа. Показатели соответствия теоретической модели и эмпирических данных оказались низкими (CFI=0.823, SRMR=0.0660, RMSEA=0.0603). Все утверждения имеют значимую связь ( $p < 0,001$ ) с тем фактором, в который они включены, но у некоторых пунктов факторные нагрузки оказались меньше 0,40, это утверждения 41, 45, 16 и 11. Схема полученной факторной модели представлена на Рисунке 2.

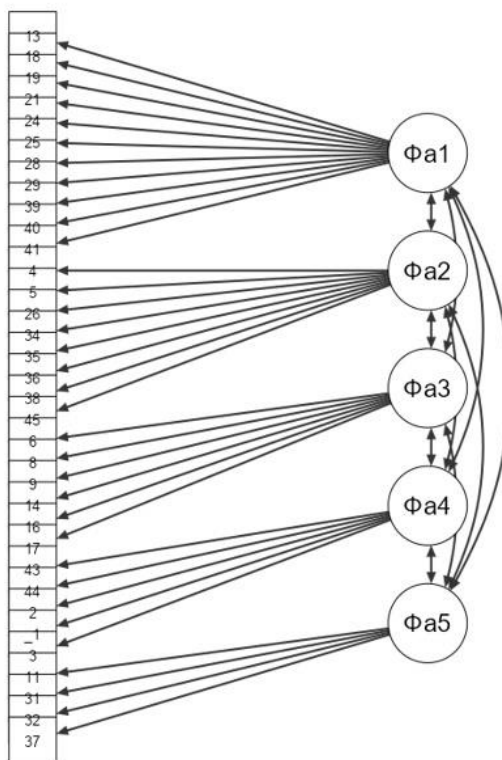


Рисунок 2 - Схема 5-факторной модели

4 этап. Анализ смыслового содержания утверждений, входящих в факторы.

Следующим шагом была работа по уточнению соответствия смыслового содержания утверждений выделенным шкалам. Сначала мы рассмотрели утверждения с низкими факторными нагрузками 41, 45, 16 и 11. Было принято решение убрать эти утверждения, так как, кроме малой факторной нагрузки, они не соответствовали смысловому содержанию факторов. Рассмотрим их подробнее.

Из Фактора 1 («Максимализм») был удален пункт 41 «Мне безразлично мнение окружающих». Его смысловое значение отражает зависимость / независимость от мнения других людей [Freeman, Oster, 1999], а не определяет склонность к максимализму.

Из Фактора 2 («Выученная беспомощность») был удален пункт 45 «Я склонен откладывать очень важные дела и бываю очень медлительным». Данное утверждение состоит из двух частей, отражающих разные характеристики и состояния личности. Первая часть (привычка откладывать дела) отражает склонность к прокрастинации, а вторая (бываю медлительным) может быть обусловлена темпераментом, настроением, физическим самочувствием и многими другими причинами. Это утверждение не отражает смысл шкалы «Выученная беспомощность» - обесценивание собственного Я, принижение своих способностей.

Из Фактора 3 («Чтение мыслей») был удален пункт 16 «Люди сознательно затрагивают именно те области, в которых я особенно чувствителен к критике». Это утверждение отражает склонность подозревать окружающих в негативных намерениях, а также чувствительность и восприимчивость к критике. Если сделать акцент на слове «сознательно», то данное утверждение можно отнести и к шкале «Чтение мыслей». Учитывая то, что: 1) пункт 16 имеет самую низкую нагрузку в Факторе 3; 2) существует вероятность неточного понимания смысла утверждения; 3) пункт 16 отсутствует в шкале «Чтение мыслей» русской версии опросника; мы исключили этот пункт из фактора.

Также было принято решение полностью удалить из модели Фактор 5, так как не удалось объединить общим смыслом вошедшие в него утверждения. Рассмотрим их подробнее:

№11 «Я в ответе за то, чтобы любимые мною люди были счастливы»

№31 «Мир, знаете ли, очень опасное место»

№32 «Если не хочешь иметь неприятности, соблюдай осторожность в словах и делах»

№37 «Я считаю, что надо жить по правилам»

Утверждения 32 и 37 в русской версии опросника входят в шкалу «Гипернормативность». Пункт 37 в полной мере отражает смысл шкалы «Гипернормативность». Пункт 32, на наш взгляд, по смыслу больше подходит к шкале «Преувеличение опасности», так как отражает опасения, недоверие людям и миру, а не следование социальным нормам и правилам. Пункт 11 говорит о

преувеличенной склонности брать на себя ответственность за чувства других людей и совсем не отражает стремление следовать общественным правилам. Можно быть гиперответственным, но не быть гипернормативным, мы считаем, что это разные категории. Пункт 31 также отражает недоверие миру, негативные ожидания и опасения. Таким образом, Фактор 5 объединил разные по смыслу утверждения. Было принято решение удалить данный фактор из модели.

Также мы проверили все остальные утверждения на соответствие смысловому содержанию факторов. По причине несоответствия смыслу из Фактора 1 были исключены пункты: 13, 19, 28, 29; из Фактора 2 – пункт 5; из Фактора 4 – пункты 43, 44. Рассмотрим эти пункты подробнее:

№13 «Меня критикуют чаще, чем других людей»

№19 «Я слышу только негативные замечания и не замечаю похвалы»

№28 «Я расстраиваюсь, когда слышу об успехах других людей»

№29 «Я падаю духом от того, что нахожусь не там, где должен быть»

Все вышеперечисленные пункты, попавшие в Фактор 1, так или иначе отражают привычку фокусироваться на негативе. Пункты 13 и 19 говорят о чувствительности и восприимчивости к критике. Пункты 28 и 29 в оригинальной версии опросника были в составе шкалы «Болезненное сравнение». Пункт 28 говорит о зависти и привычке сравнивать себя с другими. Пункт 29 – о несогласии с потоком событий, неспособности влиять на реальность. Больше он подошел бы по смыслу к фактору «Выученная беспомощность». Так как эти утверждения не передают смысл фактора «Максимализм», они были исключены из модели.

№5 «Я заранее знаю, что все будет плохо»

Когнитивное искажение Выученная беспомощность отражает мысли о себе, оценку своего Я и своих способностей. А данное утверждение касается не отношений с собой, а отношений с миром, и негативных ожиданий от мира. В оригинальной версии оно включено в шкалу «Катастрофизация» и, на наш взгляд, отражает смысл именно этой шкалы. По этой причине утверждение было исключено из Фактора 2 («Выученная беспомощность»).

№43 «Когда меня просят что-то сделать, я бываю недовольным, ершистым»

№44 «Я считаю, что все должно делаться по моему или не делаться вовсе»

Оба утверждения (43 и 44) в оригинальной версии опросника включены в шкалу «Категоричность». Они оба отражают упрямство, протест, стремление настаивать на своем. По смыслу к фактору «Катастрофизация» они не подходят, поэтому были исключены.

5 этап. Улучшение полученной модели

С целью проверки уточненной модели мы повторно провели конфирматорный факторный анализ. После удаления Фактора 5 и лишних пунктов, качество модели улучшилось, но все же осталось неудовлетворительным. Показатели соответствия теоретической модели и эмпирических данных остались ниже нормы ( $CFI=0.884$ ,  $SRMR=0.0568$ ,  $RMSEA=0.0602$ ).

Для улучшения модели мы предприняли следующие действия. Во-первых, мы изучили факторные нагрузки переменных на «чужие» факторы. Добавили утверждение 29 в Фактор 2.

№29 «Я падаю духом от того, что нахожусь не там, где должен быть»

Утверждение 29 в полной мере отражает смысл Фактора 2 (шкала «Выученная беспомощность») – подразумевает неспособность видеть варианты своего влияния на реальность, возможности изменить текущее положение вещей.

Во-вторых, мы проанализировали ковариации переменных, выбрали индексы модификации с большим значением. По результатам анализа добавили в модель остаточные ковариации утверждений 34 и 35; 26 и 38.

№34 «Я упустил хорошую возможность, потому что опасался рискнуть»

№35 «Я избегаю предпринимать какие-то действия из-за боязни травмы и неудачи»

Утверждения 34 и 35 входят в Фактор 2 («Выученная беспомощность»). Оба пункта касаются осторожности, предусмотрительности, склонности опасаться негативного развития событий, стремления оставаться в зоне комфорта, пресуппозиции своей неспособности повлиять на ситуацию при определенном развитии событий. Это в полной мере отвечает смыслу второго фактора.

№26 «По сравнению с другими я – неудачник»

№38 «Оглядываясь на прожитую жизнь, я вижу больше неудач, нежели успехов»

Оба утверждения (26 и 38) включены в Фактор 2 («Выученная беспомощность»). Оба утверждения касаются негативной оценки себя и своей жизни, подразумевают собственное бессилие, невозможность что-либо изменить. Такое переживание является одним из смыслов, отражающих данную шкалу.

Выводы

После всех преобразований мы получили факторную модель приемлемого качества с показателями:  $CFI=0.920$ ,  $SRMR=0.0538$ ,  $RMSEA=0.0553$ . Модель включила 4 фактора (Рисунок 3), повторяющих 4 фактора из 9, выделенных авторами первоначальной адаптации. Эти

результаты подтверждают результаты другого психометрического анализа «ОКО» [Малкина, 2023], где только 5 факторов из 9 совпали со шкалами русскоязычной версии опросника.

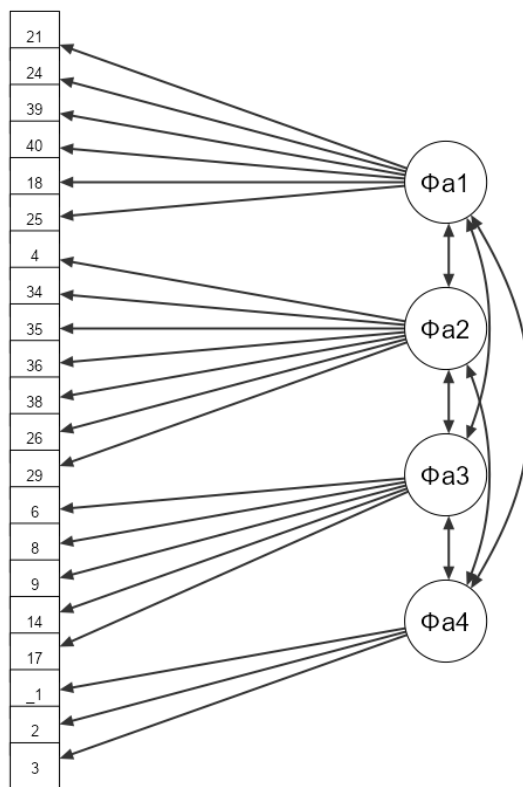


Рисунок 3 - Схема 4-факторной модели

Полная 9-факторная структура русскоязычной версии опросника не подтвердилась на общей (неклинической) выборке респондентов. Несмотря на то, что в итоге мы получили факторную модель приемлемого качества, тем не менее она имеет недостатки: 1) неравное количество утверждений, включенных в фактор; 2) критически малое количество утверждений в 4-ом факторе. Мы можем сделать вывод, что опросник нуждается в дальнейшей доработке и валидации на неклинической выборке респондентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бобров А. Е., Файзрахманова Е. В. Опросник когнитивных ошибок как инструмент оценки компонентов патологической тревоги // Неврология Психиатрия, 2017, № 8 (137). С. 59–65.
2. Малкина С. А. Психометрический анализ Опросника когнитивных ошибок // Материалы Межвузовского международного конгресса. Москва: Издательство Инфинити, 2023. С. 138–146.
3. Митина О. В., Михайловская И. Б. Факторный анализ для психологов. Москва: Учебно-методический коллектор «Психология», 2001. 169 с.
4. Freeman A., Oster C. Cognitive behavior therapy. In M. Herson & A. S. Bellack (eds.). Handbook of interventions for adult disorders. New York: Wiley and Sons, 1999. 2nd edition. С. 108–138.
5. Freeman A., DeWolf R. The 10 dumbest mistakes smart people make and how avoid them. NY, USA: William Morrow and company, 1993. 320 с.

#### COGNITIVE MISTAKES QUESTIONNAIRE: RESULTS PSYCHOMETRIC ANALYSIS

**Malkina S. A.**

The article presents the results of the psychometric analysis of the "CMQ" (Cognitive Mistakes Questionnaire) on a sample of men and women aged 32-39 from different cities of Russia (n=394). Methods used: exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis. The factor structure of 4 scales

was obtained, which coincided with four (out of 9) scales of the Russian version of the questionnaire. The questionnaire needs further validation on a non-clinical sample of respondents.

**Keywords:** Cognitive Mistakes Questionnaire, cognitive distortions, psychometric analysis, questionnaire adaptation, factor analysis, catastrophization, hypernormativity, learned helplessness, moralization, maximalism.

УДК 159.9

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ПОДРОСТКОВ

**Султыгова Луиза Ахмедовна**

Студентка, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет»

Погорова Райшат Исмаиловна, научный руководитель: к.пс.н.,  
доцент кафедры психологии и педагогики,  
ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет»

*Статья посвящена проблеме психосоциальной зрелости. Обосновывается актуальность изучения особенностей психосоциальной зрелости в подростковом возрасте, рассматриваются различные подходы к определению личностной зрелости, дается определение психосоциальной зрелости личности. Подчеркивается важность формирования психосоциальной зрелости в подростковом возрасте. Дается характеристика структуры психосоциальной зрелости подростков, рассматриваемой на трех уровнях: индивидуальном, межличностном и социальном. Рассматриваются компоненты психосоциальной зрелости на каждом уровне. Особое внимание уделяется социальному уровню психосоциальной зрелости личности в подростковом возрасте. Обосновывается важность формирования психосоциальной зрелости подростков для дальнейшего развития общества в целом.*

**Ключевые слова:** психосоциальная зрелость, подростковый возраст, структура психосоциальной зрелости, уровни психосоциальной зрелости.

\*\*\*\*\*

Многочисленные изменения, происходящие в современном обществе в настоящее время, выдвигают все больше требований к личности растущего ребенка. Во многих федеральных документах, регулирующих образовательную деятельность в образовательных организациях основного общего и среднего общего образования, указывается на то, что личность молодого человека должна обладать способностью к самостоятельной постановке жизненных целей, возможностью осуществления личного, свободного выбора, уверенностью в себе, независимостью [6]. Подростковый возраст в психолого-педагогических исследованиях характеризуется множественными изменениями в личностном, физиологическом, социальном отношениях, многочисленными, зачастую болезненными переменами, сопровождаемыми конфликтностью и непредсказуемостью поведения. Именно данный возрастной этап может рассматриваться в качестве катализатора всего, что происходит в настоящий момент в обществе, во взрослом мире. От того, насколько благополучна подростковая среда, будет зависеть благополучие общества в целом.

Успешность социализации и эффективности жизнедеятельности человека в обществе во многом зависят от психосоциальной зрелости его личности. Исследования психологической и социальной зрелости личности касаются, по большей части, периода юности и молодости. Между тем, формирование психосоциальной зрелости начинается в детстве и актуализируется в подростковом возрасте. Проблема подростковой психосоциальной зрелости в научной литературе разработана недостаточно.

Актуальность исследования, таким образом, обусловлена необходимостью теоретической проработки проблемы психосоциальной зрелости подростков.

Процесс формирования зрелой личности характеризуется созреванием или качественным изменением определенных ее характеристик, детерминированной социализацией и индивидуализацией.

В связи с проблемой зрелости личности следует привести суждения А. А. Бодалева о том, что понятия «взрослость» и «зрелость» не тождественны [1]. Можно достичь зрелого (взрослого) возраста и не стать зрелой личностью. А. А. Бодалев описывает зрелость личности как стабильное поведение человека в различных ситуациях в соответствии с общепринятыми нормами и правилами на основании интериоризации общечеловеческих и культурных ценностей. В то время как зрелый в личностном отношении человек всегда демонстрирует адекватное ситуации поведение, недостаточно зрелый может следовать одним нормам и игнорировать другие.

На основании исследования точек зрения разных авторов Е. В. Ковалевская дает следующее определение личностной зрелости: это «реализация общей тенденции развития человека, как способности к постоянному саморазвитию, изменениям при сохранении своей уникальности» [3].

Л. И. Божович, говоря о зрелой личности, указывала на ее независимость от микросоциального окружения, способность к свободному выбору, ориентированному на собственные цели, наличие активной жизненной позиции [2].

В психологических исследованиях, помимо психологической зрелости, также часто отдельно рассматривается социальная зрелость личности. Она определяется как степень социализированности личности, т. е. способность усвоения личностью стандартов поведения, социальных правил и норм, характерных для конкретной социо- и этнокультурной среды. Однако многие авторы не разделяют индивидуальную психологическую и социальную зрелость, рассматривая понятие личностной зрелости как совокупность индивидуально-психологического и социального в структуре личности индивида [5].

Социально-психологическая зрелость личности – это качество социального субъекта (человека или группы), выражающееся в необходимости и готовности к самореализации путем преобразования социальной действительности в отношениях и взаимодействиях с людьми, группами и социальной средой сообразно культурно-историческими условиями [4].

В подростковом возрасте психосоциальная зрелость выражается в осмысленном отношении к жизни, способности к целеполаганию и планированию, достижении автономии в суждениях, самостоятельности, осознанных стремлениях, толерантном отношении к окружающим.

Психосоциальная зрелость в подростковом возрасте может рассматриваться на трех уровнях – индивидуальном, межличностном, социальном.

На индивидуальном уровне психосоциальная зрелость характеризуется способностью к самостоятельному функционированию и включает три компонента: уверенность в себе, деятельностная активность и идентичность.

Уверенность в себе заключается в инициативе и социальной активности, способности планировать и реализовывать действия без внешнего контроля, отсутствии чрезмерной зависимости от мнения окружающих.

Деятельностная активность предполагает готовность человека выполнять взятые обязательства, исполнять обязанности в учебной деятельности и работе по дому. Она включает навыки самообслуживания, способность получать удовольствие от умственной и физической деятельности, умения и навыки для ее выполнения. Деятельностная активность является необходимым условием сохранения психического здоровья личности.

Идентичность объединяет представления подростка о самом себе и своем месте в мире, осознание жизненных целей, самооценку, внутренние ценностные ориентиры. Подростковый возраст является ключевым этапом формирования идентичности, который связан с борьбой за идентичность и зачастую сопряжен кризисом идентичности.

На межличностном уровне психосоциальная зрелость представляет собой совокупность качеств, позволяющих взаимодействовать с другими членами социума. Показателями сформированности этих качеств являются: коммуникативные навыки, разумное доверие и знание социальных ролей.

Коммуникативные навыки включают способность к вербальному и невербальному выражению своих мыслей, эмоций, потребностей и желаний в процессе общения, способы которого соответствуют коммуникативной ситуации, а также умения слушать собеседника и понимать его эмоции, потребности и желания, способность испытывать эмпатию. Общение происходит посредством кодирования и декодирования исходящей и получаемой информации, поэтому развитые коммуникативные навыки являются ключевым качеством для эффективного взаимодействия индивида в социуме.

Разумное доверие предполагает способность доверять другим людям, основанную на рациональной оценке возможных рисков чрезмерного доверия. Зрелый в психосоциальном плане человек способен оценить, насколько можно доверять тому или иному человеку, или различным людям в той или иной ситуации. Он осознает ограничения надежности доверия и в то же время потенциально способен к доверительным отношениям.

Знание социальных ролей, соответствующих социально одобряемым правилам и нормам, позволяет выбирать стиль и манеру общения и поведения в социуме в зависимости от ситуации, оно способствует стабильности и предсказуемости взаимоотношений с другими людьми. Данное качество предполагает понимание порядка распределения социальных ролей, осознание обстоятельств и приоритетов при преодолении межличностных конфликтов.

На социальном уровне психосоциальная зрелость объединяет качества, позволяющие людям, живущим в различных социальных и экономических условиях, сосуществовать в рамках



одного гражданского общества, поддерживая доброжелательные отношения между собой, в соответствии с социальными обязательствами и правами, построенные на принципах взаимоуважения и толерантности у культурных и индивидуальных различий.

Психосоциальная зрелость индивидов, составляющих общество, способствует экономическому процветанию этого общества, сохранению социальной и политической стабильности. Социальный уровень зрелости предполагает значительную долю альтруизма, при котором действия члена общества мотивируются не столько личной выгодой, сколько стремлением к достижению целей, направленных на благосостояние общества в целом. В этом случае усилия индивида представляют собой своего рода долгосрочные инвестиции в общесоциальные проекты, бенефициарами которых в перспективе становятся все члены общества. Психосоциальная зрелость на социальном уровне характеризуется готовностью человека к социальным и политическим переменам, которые, как правило, связаны с издержками для него лично. Зрелый на социальном уровне человек готов мириться с издержками, осознавая выгоды, которые эти перемены принесут обществу в будущем.

Таким образом, достижение подростками психосоциальной зрелости на индивидуальном, межличностном и социальном уровнях не только способствует сохранению их психологического здоровья и успешной социальной адаптации, но и является необходимым условием позитивных изменений в обществе в целом, поскольку, нынешние подростки – это потенциальные избиратели и создатели грядущих реформ, успех которых будет зависеть от социальной активности и готовности к переменам молодых людей, которая во многом определяется их психосоциальной зрелостью.

## ЛИТЕРАТУРА

Бодалев А. А., Васина Н. А. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этический и профессиональный аспекты). – М. : Педагогическое общество России, 1999. 272 с.

Божович Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психол. труды. Воронеж : МОДЭК, 2001. 351 с.

Ковалевская Е. В. Диагностика личностной зрелости у студентов педагогических специальностей // Вестн. Костром. гос. ун-та имени Н. А. Некрасова. – 2013. – № 19 (3). С. 48–51.

Погорова Р.И. К вопросу о смысловом содержании понятия «социально-психологическая зрелость» // Высшее образование сегодня. – 2016. – № 5. С. 53-55.

Погорова Р.И. Личностное и социально-психологическое становление в юношеском возрасте // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 12-3 (21). – С. 111-113.

Терещенко В. В., Чуб И. М. Индивидуально-психологические характеристики взросления в подростковом периоде онтогенеза // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2019. – №3. – С. 230-239.

## FEATURES OF PSYCHOSOCIAL MATURITY OF ADOLESCENTS

**Sultygova L. A., Pogorova R. I.**

The article is devoted to the problem of psychosocial maturity. The relevance of studying the features of psychosocial maturity in adolescence is substantiated, various approaches to the definition of personal maturity are considered, and the definition of psychosocial maturity of the individual is given. The importance of the formation of psychosocial maturity in adolescence is emphasized. The characteristic of the structure of psychosocial maturity of adolescents, considered at three levels: individual, interpersonal and social, is given. The components of psychosocial maturity at each level are considered. Particular attention is paid to the social level of psychosocial maturity of the individual in adolescence. The importance of the formation of psychosocial maturity of adolescents for the further development of society as a whole is substantiated.

**Keywords:** psychosocial maturity, adolescence, structure of psychosocial maturity, levels of psychosocial maturity.

УДК 159.9

## ПРИЧИНЫ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ И ИХ ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ ЧЛЕНОВ СЕМЬИ

**Тесленко Полина Дмитриевна**

*Студент Филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в городе Севастополе*

*В данной статье рассматриваются различные причины семейных конфликтов, такие как различия в установках, потребностях и взглядах, комплексы неполноценности личности и несовместимые невротические потребности, а также экономический статус и жилищные условия.*

*Также освещается влияние родительских семей на формирование личности молодых людей и качество семейных отношений. Также обсуждаются факторы, которые могут повлиять на развитие отношений в паре, такие как добрая беременность, продолжительность знакомства до брака и конфликты в супружеских отношениях. Рассматриваются кризисные периоды в развитии семьи, которые также могут приводить к конфликтам в супружеских отношениях.*

*Также описываются серьезные последствия семейных конфликтов, такие как эмоциональное отчуждение, физическое насилие, негативный опыт общения для детей.*

**Ключевые слова:** семья, супружеские отношения, семейные конфликты, конфликтная ситуация, факторы риска, брак, возраст, экономика, жилищные условия, кризисные периоды.

\*\*\*\*\*

Различные концепции и подходы к сознанию и подсознанию представляют первопричины конфликтов в своем собственном свете. З. Фрейд утверждает, что неизбежность конфликтов обусловлена противоречиями между «Оно», «Эго» и «Супер-Эго» [5, с...]. А. Адлер видит комплекс неполноценности личности как причину конфликтов, а К. Хорни указывает на несовместимые невротические потребности, вызывающие желание быть не зависимым от других людей, проявлять агрессию по отношению к ним и стремиться к ним одновременно [1, 6]. Г. Салливан говорит о различиях в интересах, установках и взглядах, а Э. Эриксон отмечает психосоциальные кризисы в процессе формирования идентификации личности. Д. Адамс видит нереализованные потребности в равенстве и справедливости как причину конфликтов [7, 8].

Внешние факторы также могут повлиять на внутрисемейные конфликты. Например, проблемы на работе могут вызвать напряженность, нервозность и неадекватное поведение членов семьи друг с другом. Поведение детей и отношения с друзьями также могут влиять на конфликтность в семье.

Р. Фишер считает, что конфликты обусловлены комплексом причин, включая эгоизм; приоритет материальных потребностей; неудовлетворенную потребность в самоутверждении и самовыражении; завышенную самооценку; различия в представлениях о ролях мужа, жены, отца, матери и главы семьи; неумение общаться и разбираться в причинах нежелательного поведения; нежелание участвовать в ведении домашнего хозяйства или воспитании детей; различия в типах темперамента и невозможность учитывать их взаимодействие [9, с. 89-112].

Исследования показывают, что многие факторы риска для неудачных браков могут быть выявлены еще до заключения брака. Эти причины именуются факторами риска построения счастливой семьи.

Возраст вступления в брак является важным фактором, который может существенно влиять на успешность брака. Раннее заключение брака может означать, что молодые люди ещё не успели достаточно выработать устойчивые ценности и жизненные принципы, не разобрались в своих потребностях и предпочтениях, а также не набрали достаточного жизненного опыта, чтобы справиться с трудностями, которые могут возникнуть в браке.

Экономический фактор может повлиять на качество семейных отношений, но он сам по себе не является первопричиной разлада в семье или развода. Низкая зарплата и отсутствие собственной квартиры могут создавать материальные трудности и вызывать стресс у супругов, что может привести к конфликтам и напряженным отношениям.

Жилищные условия также могут оказать влияние на качество семейных отношений. Исследования показывают, что молодые семьи, проживающие совместно с родителями, имеют несколько больше шансов на более стабильные отношения, чем те, кто живет отдельно. Это

может быть связано с внешним контролем со стороны родителей, выполнением семейных функций и возможностью общения и обмена опытом.

Однако, совместное проживание с родителями также может затруднять процесс адаптации супругов друг к другу и к новой жизни вместе. Конфликты между молодыми супругами и их родителями при совместном проживании могут стать причиной напряженных отношений. Отношение родителей к браку детей также может оказать значительное влияние на эмоциональную сторону взаимодействия супругов.

Кроме того, добрачная беременность и ускоренное формирование семьи могут стать факторами риска для успешного развития отношений в паре. Стремление заключить брак из-за беременности, скорее всего, приведет к созданию неустойчивых отношений, а также может привести к чувству обязательства и ответственности, которые не всегда являются основой для крепких и полноценных отношений.

Продолжительность знакомства до брака может оказать влияние на прочность брака. Непродолжительность знакомства до брака не позволяет будущим супругам узнать друг друга настолько, чтобы иметь адекватное представление о возможности совместной адаптации, особенностях характеров и темпераментов.

Супружеские конфликты могут быть вызваны различными причинами, включая неудовлетворение потребностей супругов. Исходя из этого С.В. Ковалев и Ш. Фейр, выделяют основные причины супружеских конфликтов. Конфликты могут возникать из-за сексуальной несовместимости; недостатка уважения и признания со стороны партнера; отсутствия положительных эмоций и внимания; пристрастия одного из супругов к чрезмерному удовлетворению своих потребностей; нехватки взаимопомощи и взаимопонимания; из-за различий в потребностях по проведению досуга и увлечениях [3, с...].

С. Кратохвил выделил кризисные периоды в развитии семьи, которые могут приводить к конфликтам в супружеских отношениях.

Первый год супружеской жизни характеризуется конфликтами адаптации друг к другу и формирования нового «Мы», когда два индивидуальных «Я» становятся одним единством.

Второй кризисный период связан с появлением детей. Неокрепшая система «Мы» подвергается серьезному испытанию из-за ухудшения возможностей профессионального роста, уменьшения времени для свободной реализации лично-привлекательной деятельности и столкновений взглядов супругов и их родителей по проблемам воспитания ребенка.

Третий кризисный период связан со средним супружеским возрастом, когда возникает конфликт однообразия и насыщения друг другом в результате повторения одних и тех же впечатлений.

Четвертый период связан с возрастом от 18 до 24 лет совместной жизни, когда возникает эмоциональная зависимость жены, чувства одиночества связанного с уходом детей и переживаниями по поводу возможного стремления мужа к сексуальной неверности [4, с ...].

Конфликты в семье могут иметь множество причин, которые связаны как с личностными и семейными характеристиками участников, так и с социальными предпосылками. Например, перестройка жизни семьи после рождения ребенка или нарушения этики внутрисемейных отношений могут быть одной из причин возникновения конфликтов между супругами.

При этом, конфликты в семье могут быть вызваны не только внутренними факторами, но и воздействием внешних социальных институтов, например, работа, образование, культурные или религиозные различия.

Также важно понимать, что конфликты в семье могут быть вызваны как личностными особенностями членов семьи, так и спецификой семейных отношений и даже внешних общественных событий. Поэтому для решения конфликтов в семье необходимо учитывать множество факторов и делать усилия для создания условий для здоровых и гармоничных семейных отношений.

Последствия конфликтов в семейных отношениях могут быть очень серьезными и длительными. К таким последствиям можно отнести психологическое давление, которое участники конфликта оказывают друг на друга, что может привести к эмоциональному отчуждению и разрыву отношений между ними. Конфликты могут достигать степени физического насилия, что наносит травмы как физического, так и психологического характера.

Семейные конфликты могут иметь тяжелые социальные последствия, особенно для детей в семье. Негативный опыт общения, который закрепляется в результате конфликтов, может привести к формированию отрицательных свойств личности у детей, таких как страхи, фобии, неврозы и т.д. Кроме того, дети могут перестать верить в справедливость и чувствовать себя не защищенными. Взрослея, такие дети могут испытывать трудности в общении, иметь затруднения в адаптации в обществе и личностные нарушения [2].

Серьезные семейные конфликты также могут приводить к разводам, что оставляет детей без одного из родителей и может усугублять негативный опыт, который они получают в

результате конфликтов. Кроме того, конфликты могут провоцировать подростков на нежелательные действия, такие как бегство из дома, членовредительство или даже суицидные попытки.

Именно поэтому очень важно уделять достаточно внимания проблемам, которые могут возникать в семье, и работать над их решением. Если конфликт уже произошел, то важно не только понять его причины, но и научиться принимать компромиссы и строить дальнейшие отношения на основе взаимопонимания и уважения к мнению друг друга. Кроме того, необходимо помнить о том, что дети являются очень уязвимой категорией в семейных конфликтах, и всегда нужно учитывать их интересы и чувства.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / пер. с нем. М., 1995. 296с.
2. Дружинин В.В. Психология семьи. – М.: Просвещение, 2001. – 315 с.
3. Ковалев С.В. Психология современной семьи. – М., 1998.-316 с.
4. Кратохвил С. Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний: Пер. с чешек. — М.: Медицина, 1991, 336 с: ил. ISBN 5-225- 00535-7
5. Фрейд З. Введение в психоанализ (лекции 1-15) / пер. Г. В. Барышниковой. СПб., 1999. 47 с.
6. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию / под ред. проф. М. М. Решетникова ; пер. с англ. Е. И. Замфир. СПб., 1997. 316 с.
7. Шапарь В.Б., Россоха В.Е. Новейший психологический словарь. – 2-е изд. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 808 с.
8. Ядренцев А.А. Семья и конфликтные отношения. – СПб.: Питер, 1998. – 255 с.
9. Fisher R. J. Needs Theory, Social Identity and an Eclectic Model of Conflict. In: J. Burton (ed.). Conflict: Human Needs Theory. New York: St. Martin Press, 1990.

#### CAUSES OF FAMILY CONFLICTS AND THEIR CONSEQUENCES FOR FAMILY MEMBERS.

**Teslenko P.D.**

This article discusses various causes of family conflicts, such as differences in attitudes, needs and views, personal insecurities and incompatible neurotic needs, as well as economic status and housing conditions. It also highlights the influence of parental families on the formation of young people's personalities and the quality of family relationships. Additionally, factors that can affect the development of relationships in a couple, such as premarital pregnancy, duration of acquaintance before marriage, and conflicts in marital relationships, are discussed. Crisis periods in family development are also examined, which can lead to conflicts in marital relationships. The article also describes serious consequences of family conflicts, such as emotional alienation,

**Keywords:** family, marital relationships, family conflicts, conflict situation, risk factors, marriage, age, economy, housing conditions, crisis periods.

УДК 159.9

## ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ ОФИЦЕРА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СРЕДЕ

**Тесленко Полина Дмитриевна**

Студент Филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в городе Севастополе

*В статье рассматривается проблема адаптации военнослужащих к условиям службы и выполнению боевых задач. Дана оценка недостатков существующих методов прогнозирования и обеспечения адаптации, связанных с недостаточной теоретической базой психологии и педагогики военной части. Автор подчеркивает актуальность задачи прогнозирования и психолого-педагогического обеспечения быстрой адаптации военнослужащих к экстремальным условиям ещё до начала боевых действий и их последующей коррекции. Также рассматриваются особенности адаптации к экстремальным условиям деятельности и условиям освоения воинской специальности. Статья также затрагивает социальную адаптацию военнослужащих и главные проблемы, требующие решения, такие как жилье, материальное довольствие, гендерные стереотипы, адаптация к армейской субкультуре и подготовка военнослужащих к увольнению в запас.*

**Ключевые слова:** профессиональная адаптация, военная служба, военнослужащие, экстремальные условия, социальная адаптация, социально-психологический аспект, роль, статус, формальные и неформальные отношения, личностное развитие, индивидуальные психологические особенности.

\*\*\*\*\*

При рассмотрении процесса профессиональной адаптации офицеров важно отметить социально-психологический аспект, связанный с их взаимоотношениями в служебном коллективе. Эти отношения основаны на формальных положениях каждого офицера и на неформальных симпатиях и антипатиях. Такая специфика общения может повлиять на процесс адаптации: формальные отношения помогают офицерам приспособиться к должностным обязанностям и выполнению уставов и инструкций в соответствии с нормами, а неформальные отношения помогают личностям адаптироваться в социальной среде коллектива и учиться выполнять свои задачи на основе опыта и совместного взаимодействия с коллегами.

Неформальные отношения между офицерами являются определяющим фактором для психологического климата в служебном коллективе, который, в свою очередь, влияет на развитие личности в коллективе. Выполняемая социальная роль офицера, такая как руководитель учебной группы, предписывает определенное поведение и нормативно закреплённый способ действий, что ожидается от каждого офицера коллектива [3, с...]. Однако, характеристика этой роли зависит не от психологических особенностей ее носителя, а от общественного мнения и оценки его выполнения другими офицерами коллектива [2, с...].

Тем не менее, сама по себе роль руководителя учебной группы не определяет детали исполнения служебных обязанностей офицера и качество выполнения данной роли. Здесь уже проявляется влияние индивидуальных психологических особенностей носителя роли, его принятие и усвоение роли, а также индивидуальный стиль выполнения задач.

Согласно описанию, роль и статус взаимосвязаны и определяются положением личности в коллективе. Роль, Г.М. Андреевой понимается как динамический аспект статуса и характеризует поведение и действия человека в рамках данного статуса [2, с...]. В случае профессиональной адаптации нового офицера, его роль в коллективе будет зависеть от того, насколько он сможет эффективно использовать свою привязанность к другим офицерам. Это, в свою очередь, будет зависеть от того, как он воспринимается в коллективе и как его объективные характеристики соответствуют ожиданиям других членов коллектива.

Взаимодействие и общение между членами коллектива также играют важную роль в формировании роли и статуса каждого офицера. Они позволяют не только обмениваться информацией, но и координировать совместные действия и достигать общих целей. Таким образом, взаимодействие и общение являются ключевыми факторами в формировании служебного коллектива и определении его эффективности.

Процесс профессиональной адаптации офицера является одним из ключевых факторов успеха в сфере военной деятельности. Этот процесс начинается еще на ступени обучения, когда будущие офицеры получают специальную подготовку в учебных заведениях. Важно, чтобы в этот период были развиты не только профессиональные навыки, но и личностные качества, такие как ответственность, решительность, лидерские способности и т.д.

Однако даже при наличии хорошей учебной подготовки процесс профессиональной адаптации офицера может быть сложным. При приходе на новое место работы офицер сталкивается со многими новыми для себя задачами и условиями. Важно, чтобы он имел возможность получать поддержку и помощь от опытных коллег и руководства. При этом следует учитывать, что приспособление к новым условиям может занимать разное время у разных офицеров. Некоторые могут быстро адаптироваться и начать работать эффективно, а другие могут нуждаться в дополнительной поддержке и времени для адаптации.

Кроме того, процесс профессиональной адаптации офицера не завершается после первых недель или месяцев работы. Он является постоянным процессом, в котором офицер должен развивать свои профессиональные и личностные качества, совершенствовать свои навыки и умения. Важно также не забывать о психологическом благополучии офицера, так как работа в военной сфере может быть связана с большим стрессом и нагрузками на психику [6, с...].

В целом, профессиональная адаптация офицера является важным процессом, который требует не только специальной подготовки, но и поддержки со стороны коллег и руководства. Хорошая адаптация офицера позволяет ему эффективно выполнять свои обязанности и способствует успешной службе в военной сфере.

Профессиональная адаптация является важным этапом в развитии личности и ее способности к выполнению профессиональных задач. Включение в различные виды деятельности, связанные с конкретной профессией, помогает формированию и развитию необходимых качеств и навыков.

Важно также учитывать требования, предъявляемые к профессиональной деятельности, и соотносить их с уровнем развития профессионально важных качеств личности. Непрерывное самосовершенствование и поддержание высокого уровня компетентности в своей области также являются ключевыми факторами успешной профессиональной адаптации.

В свете реформирования армии, главным направлением работы современных военных психологов и педагогов является прогнозирование и обеспечение адаптации военнослужащих по призыву к воинской среде и различным условиям службы. Успешность выполнения задач, психическое состояние, комфортное взаимодействие со средой и социальные связи личности в условиях службы зависят от ее устойчивой адаптации к новым условиям [4, с...]. Однако практика показывает, что прогнозирование и обеспечение адаптации военнослужащих проводится не в полной мере, что связано с недостаточными комплексными методами прогноза и теоретической базой психологов и педагогов военной части.

Современные условия локальных войн характеризуются внезапностью и скоротечностью боевых действий, ожесточенным характером выполнения боевых задач. Это требует своевременного прогноза и психолого-педагогического обеспечения быстрой адаптации военнослужащих к экстремальным условиям ещё до начала боевых действий и их последующей коррекции.

Проблема изучения адаптации военнослужащих на разных этапах служебно-боевой деятельности является недостаточно изученной. Существующие исследования проводятся в стабильной среде с относительно устойчивыми нормами поведения и деятельности, в то время как специфика служебно-боевой деятельности характеризуется высокой динамичностью и нестабильностью условий [5, с...]. Недостаточно изучены психологические особенности адаптации к экстремальным условиям деятельности и условиям освоения воинской специальности [1, с...].

Социальная адаптация военнослужащих зависит от успешного разрешения противоречий между личностью и социальной средой. Проблемы жилья, материальное довольствие, гендерные стереотипы, адаптация к армейской субкультуре и подготовка военнослужащих к увольнению в запас – главные проблемы, требующие решения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абдурахманов Р.А., Анцупов А.Я., Бархаев Б.П. и др. Военная психология. Методология, теория, практика. Учебно-методическое пособие. – М.: Военный университет, - 1996. 260 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – 5-е изд., исправленное и доп. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 363 с.

3. Королев Л.М. Психологическое обеспечение профессионального становления молодого летного состава бомбардировочной авиации: Автореферат дис... канд. психол. наук. – Монино, 1998. - 22 с.
  4. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2001. 592 с.
  5. Сластенин В.А. Каширин В.П. Педагогика и психология. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: «Академия», 2001. 480 с.
  6. Сухарев А.В., Брюн Е.А. Профессиональная адаптация военнослужащих // Психологический журнал. - 1998, Т.19, № 3, С. 90 - 97.
- 

## THE PHENOMENON OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF AN OFFICER'S PERSONALITY TO THEIR ACTIVITIES AND ENVIRONMENT

Teslenko P.D.

The article discusses the problem of adaptation of military personnel to the conditions of service and fulfilling combat tasks. An assessment is given of the shortcomings of existing methods for predicting and ensuring adaptation, which are associated with a lack of theoretical basis in the psychology and pedagogy of military units. The author emphasizes the relevance of the task of predicting and providing psychological and pedagogical support for rapid adaptation of military personnel to extreme conditions even before the start of combat operations, as well as their subsequent correction. The article also considers the features of adaptation to extreme conditions of activity and the conditions for mastering a military specialty. The article also touches upon the social adaptation of military personnel and the main problems that require solutions such as housing, material support, gender stereotypes, adaptation to army subculture, and preparation of military personnel for retirement.

**Keywords:** professional adaptation, military service, servicemen, extreme conditions, social adaptation, socio-psychological aspect, role, status, formal and informal relationships, personal development, individual psychological characteristics.



# **ФИЛОЛОГИЯ, ЛИТЕРАТУРА**

---



УДК

## ПЕРЕДАЧА РАЗГОВОРНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПОЛЬСКИХ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ТЕКСТОВ ПО ПЕДАГОГИКЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЯНУША КОРЧАКА И ИХ ПЕРЕВОДОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК)

**Баскакова Наталья Александровна**

*Филолог, преподаватель,*

*Северный (Арктический) Федеральный университет им. М.В. Ломоносова*

*Статья анализирует способы перевода разговорной речи. Предметом исследования выступают лексико-грамматические и синтаксические конструкции научно-популярных текстов по педагогике. На примере выражений из книги польского педагога Я. Корчака автор рассматривает, с какими трудностями может столкнуться переводчик, стремясь сохранить научность содержания текста и при этом доступность его восприятия. Представлены основные приемы адекватного перевода разговорной речи.*

**Ключевые слова:** перевод, научно-популярный стиль, педагогика для детей и взрослых, разговорная речь, эквивалент, адекватность перевода.

\*\*\*\*\*

В эпоху глобализации, когда информация становится общедоступной, особую популярность получает развитие научно-популярного стиля. Ученые спорят относительно его статуса. Одни считают (В.В. Виноградов, И.С. Алексеева) его подстилем научного [1, с. 16; 2, с. 265]. Другие вслед за Г.Ю. Гришечкиной называют его "межстилевым", обладающим одновременно чертами публицистического, научного и художественного стилей [3, с. 12]. Третьи (Э.А. Лазаревич) определяют его как отдельный, самостоятельный стиль [4, с. 181]. Столь различные подходы объясняются "молодостью" научно-популярного стиля, его уникальностью и стремлением к обособленности.

Научно-популярному стилю характерна увлекательная манера повествования, живая форма изложения, широкое использование фактического материала, разнообразие языковых средств. Занимательность научно-популярной литературы, по мнению Романова Д.А., должна быть её сущностью и подлинным содержанием [5, с. 28]. Чтобы донести до читателей, широкого круга лиц, так или иначе заинтересованных в теме исследования, но не имеющих специальных знаний, авторы прибегают к такому явлению, как разговорность [6, с. 26].

Книги Януша Корчака представляют особый интерес среди научно-популярной литературы не только с точки зрения педагогических идей автора, но и относительно языка произведения. Однако "Правила жизни" содержат особое новаторство в смысле языка. Автору удалось соединить научность содержания и относительную разговорность формы.

Разговорность в текстах польского ученого-писателя присутствует как в виде описываемых ситуаций, так и в речи самого автора. Но в своей книге Я. Корчак обращает внимание на то, что это именно "научная книга", написанная им как для детей, так и для взрослых [7, с. 2]. Первым необходимо научиться правилам взрослой жизни, другим полезно будет узнать о том особом мире, в котором живут дети. Автор находит простые слова, описывающие непростые бытовые ситуации, объясняя при этом важные закономерности мира взрослых людей. Именно последнее необходимо знать детям, чтобы в головы им не лезли "всякие поперечные мысли".

Итак, можно выделить следующие функции разговорности в книге Януша Корчака "Правила жизни":

- передача педагогического опыта в лаконичной, доступной и интересной форме;
- передача детской речи;
- формирование индивидуального стиля авторского письма.

Итак, в данном исследовании мы попытались выявить основные приемы перевода разговорной речи с польского на русский язык, а также определить проблемы, которые при этом встречаются. За материалом исследования мы обратились к переводу повести известного польского педагога Я.Корчака "Prawidła życia" на русский язык ("Правила жизни", переводчик К. Сенкевич). Мы увидим, как переводчик «помогает» автору передать непосредственную детскую

речь а также сформулировать важные "правила жизни" простым, доступным даже ребенку языком.

1. Перевод устойчивых разговорных выражений.

С фразеологизмами чаще всего не возникает трудностей. "Głowę dzieciom zawraca" [7, с. 1] - "Головы ребятишкам морочит" [8, с. 2], "Daj mi spokój" [7, с. 12] - "Оставь меня в покое" [8, с. 13], "Się kręcić" [7, с. 14] - слоняться попусту" [8, с. 17]. В большинстве своем в русском языке есть эквиваленты, но переводчик предпочитает брать более разговорный аналог выражения.

2. Замена общепринятой лексической нормы разговорными аналогами.

"A co, nie pozwolisz mi siedzieć?" [7, с. 21]/ "Что, и посидеть нельзя?" [8, с. 25]. "Stawiak, rozporządźalski, obraźalski, wtrącałski, niedotykałski, lizus, wariat, złośnik, skarżuch, beksa" [7, с. 26] / "Задавала, командир, ломака, недотрога, подлиза, псих, злюка, ябеда, плакса" [8, с. 29]. Конечно же, такое решение гораздо ближе передает речевую ситуацию детского общения. Однако, такие замены встречаются и при переводе авторской речи: вместо простого нейтрального "убежал" ("uciekł") [7, с. 18] переводчик использует разговорное "удрал" [8, с. 21]. Такой способ добавляет юмористический оттенок речи, который в контексте языка оригинала также ощущается.

3. Употребление стилистически-окрашенной лексики.

Нужно заметить, что в силу существования общего семантического межнационального фона польского и русского языков, есть возможность использовать абсолютные синонимы и эквиваленты, особенно ярко это отражается в переводе разговорной экспрессивной лексики. "Nie słucha się, niegrzeczny, łobuz" [7, с. 6] буквально мы бы перевели как "не слушается, невоспитанный, сорванец". Однако К. Сенкевич, чтобы сделать перевод более адекватным и естественным для русской языковой среды, пишет: "Непослушный, плохой, баловник" [8, с. 7]. Нужно также заметить, что в данном случае переводчик "смягчил" смысл выражений, возможно, для того чтобы сохранить осторожное, заботливое отношение Я. Корчака к предмету разговора-детскому поведению. Однако можно и сказать, что переводчиком утрачена коннотативная сема: читатель не чувствует возмущения говорящего.

Довольно любопытно то, как русский автор переводит детское выражение "Przeciwne myśli" [7, с. 2]. Буквально оно означает "противоположные мысли", но переводчик, на наш взгляд, очень грамотно находит адекватный вариант - "поперечные мысли" [8, с. 2].

4. Применение суффиксов и приставок, присущих разговорной речи.

На словообразовательном уровне наблюдается некоторое отступление от эквивалента: "tataś - ojczulek" [7, с. 4], что буквально переводится как "папуля, папочка", в русском варианте представлено как просто "папочка, папа" [8, с. 5]. Возможно, потому что в русском языке слово "папа" звучит само по себе гораздо нежнее, чем "tata" в польском, поэтому еще один уменьшительно-ласкательный суффикс просто не нужен.

Иногда К.Сенкевич умышленно использует уменьшительно-ласкательные суффиксы, тогда как язык оригинала их не содержит. В высказывании "głowę dzieciom zawraca" [7, с.1] автор переводит нейтральное "детям" как "ребятишкам" [8 с. 1]. Такой подход сохраняет авторский "ласковый" тон повествования. Точно так же, чтобы смягчить грубость абсолютного эквивалента слова "tchórz" [7, с. 22] - "трус" при обращении к ребенку со стороны взрослых, переводчик добавляет суффикс, и получается распространенная ироничная форма - "трусика" [8, с. 25].

5. Использование в переводе разговорных синтаксических конструкций.

а) Использование эллипсиса - неполных предложений.

"Wolę służyć, gdzie są dzieci - weselej" [7, с. 15] / "Люблю работать, где есть дети - веселее" [8, с. 17]. "U nas przyjemniej - nie tak ponuro" [7, с. 15] / "У нас лучше - веселее" [8, с. 17].

б) Перестановка слов (инверсия). "Dobry kolega - z nim przyjemnie" [7, с. 27] / "Хороший товарищ, с ним приятно играть" [8, с. 31]. "Za co go lubisz? - Jego nikt nie lubi, więc będzie mu przykro samemu" [7, с. 28] / "- За что ты его любишь? - А его никто не любит, ему одному тяжело" [8, с. 32]. Именно в разговорной речи при помощи обратного порядка слов можно выделить наиболее важные смысловые части высказывания.

в) Вопросительные и восклицательные предложения.

Здесь нередки случаи несовпадения знаков. Нередко переводчик уходит от излишней эмоциональности. Так, в переводе предложения "Miły, dobry chłopczek, nie pij wódki, nie pij tej trucizny przeklętej!" [7, с. 36] он опускает восклицание: "Милый мой, хороший мальчик, не пей водку, не пей эту отраву проклятую" [8, с. 41]. В этом случае решительный тон автора сменяется более спокойной интонацией просьбы. Русский вариант и без восклицательного знака звучит достаточно выразительно и убедительно. Но, возможно, причина такой синтаксической трансформации лежит в работе над образом автора. К. Сенкевич, передавая речь самого Я.Корчака, старается избежать таким образом излишней грубости и давления на ребенка, которые бы повлияли на искажение образа автора.

6. Введение дополнительных разговорных выражений для передачи точного контекста и стилистической окрашенности польских предложений.

"Widzisz, jesteś słaby, trudno ci wcześniej wstawac" [7, с. 23] / "Сам видишь, ты слабенький, тебе трудно рано вставать" [8, с. 26]. Благодаря добавлению усилительного слова "сам" и использованию уменьшительного суффикса в слове "слабенький" показано необходимое сочувствие к ребенку, присутствующее в контексте оригинала. Вместо русского эквивалента "счастливый" ("Ach, szczęśliwi" [7, с. 27]) переводчик также использует более передающее эмоции говорящего выражение - "Ах, счастливы!" [8, с. 31]. При этом добавляется восклицание, что придает фразе восторг.

#### 7. Синонимические замены.

Имея эквиваленты в языке перевода, К. Сенкевич часто прибегает к синонимическим заменам, исходя из эмоционального контекста речи.

Рассмотрим такой пример: "Męcza, nudzą spokoju nie dają, krępiją, wtrącają się" [7, с. 23] / "Мучают, надоедают, покою не дают, над душой стоят, лезут" [8, с. 26]. Глагол "krępiją", который в данном контексте означает "стесняют, мешают" преобразован в устойчивое выражение на языке перевода "над душой стоят", которое практически означает "неотступно требовать чего-то", что гораздо лучше передает раздражение говорящего. Как мы видим, данные разговорные соответствия хотя и не являются полными эквивалентами, но в то же время коннотативно передают необходимое лексическое значение. То есть здесь используется прием частичного преобразования, который в целом делает перевод адекватным.

Обратимся еще к одному примеру. "Zdaje mi się, że jestem podróżnikiem i zwiedzam obce miasta i dalekie kraje" [7, с. 32] / " Я воображаю, что я путешественник, посещаю незнакомые города и дальние страны" [8, с. 35]. Переводчик отказался от буквального перевода "zdaje mi się" - "кажется". Так ему удалось достичь большего смыслового и эмоционального соответствия.

#### 8. Описательные, компенсирующие средства.

Иногда переводчику приходится не обращаться к эквивалентам, а переходить к описательным и компенсирующим средствам, иначе перевод может быть не адекватен. Например, фраза "Trzeba oddać do zakładu, bo w domu zanedo dokucza" [7, с. 8] имеет буквальный перевод "Необходимо отдать его в исправительную колонию, потому что дома он слишком досажает". Однако это звучало бы довольно грубо и было бы неадекватно польскому варианту, поэтому К.Сенкевич произвела лексическую замену: "Надо отдать в специальное заведение, для дома он слишком труден" [8, с. 9]. Такое выбор очень удачен, оно не содержит мотива жестокости в обращении с детьми, а предстает как единственно правильное решение в описанной ситуации с ребенком.

Или другой пример. "Dlaczego go zaprosiłeś? - Kiedy właśnie sam przyszedł .- Trzeba było powiedzieć" [7, с. 16]. Данный диалог было бы неверно перевести при помощи эквивалентов: "Зачем ты его пригласил? - Когда он сам пришел. - Нужно было сказать". Поэтому в русском переводе мы читаем: "Ты зачем его звал? - А вот именно и не звал. - Надо было так ему и сказать" [8, с. 18].

Также во фразе "Załóż się" [7, с. 27], что буквально означает "держи пари", К. Сенкевич предпочла русское разговорное "спорим?" [8, с. 30]. Правда, в таком случае мы наблюдаем синтаксическое расхождение, побудительное предложение переводится вопросительным.

И наконец, реже, но встречаются случаи отсутствия соответствия. Так, распространенная форма обращения в польском языке, представленная словами "Pan", "Pani", "Państwo", в языке перевода чаще всего реализуется просто личным местоимением в вежливой форме "Вы". Однако в некоторых случаях переводчик прибегает к словам "господин", "госпожа" [8, с. 18].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что полной эквивалентности при переводе разговорной речи быть не может. Польская разговорная речь отличается порой большей литературностью, в других случаях может звучать излишне грубо. Чтобы этого не допустить и сделать перевод адекватным, переводчик вынужден дополнительно усиливать или уменьшать выразительность за счет добавления или исключения окрашенной лексики, восклицаний, присоединения уменьшительно-ласкательных суффиксов, создания инверсии.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
2. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 352 с.
3. Гришечкина, Г. Ю. Некоторые особенности синтаксиса в научно-популярном тексте / Г. Ю. Гришечкина // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2009. – № 3(33). – С. 103-109. – EDN LDGGNZ.
4. Лазаревич Э.А. Искусство популяризации науки. 2-е изд., пер. и доп. М.: Наука, 1978. 224 с.

5. Романов Д.А. Научно-популярная литература: вчера, сегодня, завтра / Д.А. Романов // Время науки. - 2015. - № 4. - С. 28–32
6. Вержинская И. В. Интенсификаторы интеллектуальной экспрессии текстов перевода научно-популярной литературы / И. В. Вержинская, Д. И. Николаева // Современные исследования социальных проблем. – 2020. – Т. 12, № 1. – С. 25-37. – DOI 10.12731/2077-1770-2020-1-25-37. – EDN DGLPRY.
7. Korczak J. Prawida życia. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/prawidla-zycia.pdf> (Дата обращения: 29.04.2023)
8. Корчак Я. Правила жизни. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://avidreaders.ru/book/pravila-zhizni.html> (Дата обращения: 29.04.2023)
- 

**TRANSMISSION OF COLLOQUIALITY IN THE TRANSLATION OF POLISH POPULAR SCIENCE TEXTS ON PEDAGOGY FOR CHILDREN AND ADULTS (ON THE MATERIAL OF JANUSZ KORCZAK'S WORKS AND THEIR TRANSLATIONS INTO RUSSIAN)**

**Baskakova N. A.**

The article examines the translation of colloquial speech. The subject of the research is lexicogrammatical and syntactic constructions of popular science texts on pedagogy. Using the example of expressions from the Polish educator J. Korczak's book, the author examines what difficulties a translator may encounter when trying to preserve the scientific content of a text while making it understandable. The basic techniques of adequate translation are presented.

**Keywords:** translation, popular science style, pedagogy for children and adults, colloquial speech, equivalent, adequacy of translation.

УДК 81

## РЕЧЕЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Говоруха Евгений Валерьевич**

Студент, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

*В статье приводятся результаты исследования, посвященного изучению специфики формирования речевой компетенции. Проводится анализ теоретических взглядов отечественных и зарубежных исследований речевой коммуникации ребенка. Отмечаются субъектная направленность речевого развития и овладения языком, наличие интереса исследователей к природным механизмам речевой способности и интенциональной направленности развития ребенка как субъекта речевой активности. Результаты проведенного исследования показывают, речевая компетенция признается базовым компонентом коммуникативной компетенции и неразрывно связана с развитием всех компонентов психики.*

**Ключевые слова:** индивидуальные различия, психолингвистика, речь, речевое развитие, субъект, язык, социальная адаптация, взаимоотношения, речевая среда.

\*\*\*\*\*

Неотъемлемой составляющей жизни человека в мире и обществе является умение выражать себя, свои мысли и состояния словами, понимать значения текстов и смысловые посылы высказываний других. Включение субъекта в речевые взаимоотношения, приобщение к социокультурным канонам коммуникации, освоение массива прецедентных текстов и т.д.

Речевая компетенция является неотъемлемой частью жизни человека в мире и обществе, при этом важно уметь выражать свои мысли и понимать других людей. Существует много исследований на эту тему, однако по-прежнему существует проблема недостаточности научных знаний о речевой компетенции, её структуре и специфике формирования. Кроме того, существует большое количество научных взглядов, расходящихся в понимании сущности поведения и самопрезентации субъекта в обществе. Сегодня существует повышенный интерес к саморазвитию личности, социальной реализации и обновлению знаний об основах развития.

По мнению О. С. Ушакова, развитие речевой компетенции происходит поэтапно: первый этап представляет собой усвоение форм и узловых конструкций языка, второй - формирование умения применять их для выражения своих мыслей и идей, третий - освоение способности работать с языковыми средствами на более абстрактном уровне. Развитие речевой компетенции является одной из ключевых задач образовательного процесса дошкольного образования. Оно осуществляется через разнообразные формы и методы работы: игры, беседы, чтение художественной литературы, работы с текстами и др. Кроме того, активизируется самостоятельная речевая деятельность ребенка, направленная на формирование навыков самостоятельного выражения мыслей и идей.

Таким образом, речевая компетенция является важным инструментом мыслительной и творческой деятельности ребенка, формируется поэтапно в процессе разнообразных видов речевой деятельности и обучения, и требует внимательного и комплексного подхода со стороны педагогов и родителей.

Речевая компетенция также включает в себя знание синтаксических, морфологических, фонетических, лексических и других языковых структур и закономерностей, которые используются для создания слов и предложений.

Один из важных компонентов речевой компетенции является способность к социальной адаптации, т. е. способность использовать языковые знания и умения в различных контекстах и ситуациях общения, в соответствии с социальными и культурными нормами. Речевая компетенция также включает в себя способность к мониторингу и корректировке выражения мыслей и идей на основе полученной обратной связи. Все вышеупомянутые

компоненты взаимосвязаны и взаимозависимы друг от друга и развиваются параллельно в процессе взаимодействия между ребенком и его языковым окружением. Роль окружения в развитии речезыковой компетенции является важной, так как ребенок учится языку через наблюдение, имитацию и общение с другими людьми.

Существует большое количество подходов рассматривающих речезыковую компетенцию через призму различных обстоятельств и объектов анализа. Так анализируя психолингвистический подход, речезыковую компетенцию можно рассматривать как один из компонентов модели языка, наряду с речевой деятельностью и языковой системой. Психолингвистический подход ввиду своей специфики включает в поле своего исследования личность и субъекта, т. е. рассматривает язык как достояние использующего его целостного человека.

На взгляд Т. В. Шмелевой речевая компетентность представляет собой не только владение грамматикой и лексикой, но и умение использовать их в соответствии со своей целью и контекстом общения. Кроме того, речевая компетентность включает в себя и коммуникативные умения, необходимые для эффективного взаимодействия с другими людьми на языковом уровне. Такие умения включают в себя способность слушать и понимать собеседника, задавать вопросы, используя различные стратегии, адекватно реагировать на коммуникативные сигналы. Речезыковая компетентность также рассматривается как динамическая и изменчивая категория, поскольку языковые нормы и требования к речевому поведению могут меняться в зависимости от социальной ситуации и контекста. На основе данного подхода, речезыковая компетентность не является статичным набором знаний и умений, а скорее процессом постоянного развития и улучшения. Люди могут улучшать свою речевую компетентность через обучение, практику и опыт, а также через повседневное общение и взаимодействие с другими людьми.

По мнению А. А. Леонтьева речезыковую компетенцию можно рассматривать как совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива. Она включает в себя умения и навыки понимания и употребления языковых единиц разного уровня, а также умения воспринимать и генерировать различные типы речи (описательную, повествовательную, аргументативную и т.д.). Важной характеристикой речезыковой компетенции является ее социальная направленность. Высокий уровень речезыковой компетенции предполагает способность адекватно использовать язык в соответствии с целями и задачами, стоящими перед говорящим в конкретной коммуникативной ситуации и учитывая социокультурный контекст общения.

Изучая проблему речезыковой компетенции, Е. Д. Божович пришёл к выводу, что она формируется в результате взаимодействия социальных и психологических факторов, таких как социальный статус ребенка, его воспитание и образование, особенности семейной ситуации и т.д. Важно отметить, что языковая способность развивается более успешно в условиях активной речевой деятельности, т.е. когда ребенку предоставляется возможность использовать язык в качестве инструмента своего общения и деятельности. Кроме того, знания о языке, полученные в ходе обучения, играют важную роль в формировании речезыковой компетенции. Они представляют собой систему знаний о языковых средствах, их структуре и функционировании, что позволяет ребенку осуществлять анализ и описание языковых явлений, порождать новые высказывания и использовать язык более гибко и эффективно в разных сферах коммуникации и деятельности.

Таким образом по мнению учёного, речезыковая компетенция ребенка представляет собой сложный многоуровневый процесс, который включает в себя как врожденные, так и приобретенные компоненты, и развивается в результате взаимодействия различных социальных, психологических и образовательных факторов.

С позиций педагогического подхода речезыковая компетенция может охарактеризоваться как особый род интеллектуальной и речевой активности, проявляющийся в творческом использовании усвоенных ранее средств речевого общения, словесных знаков.

Также речезыковая компетенция включает в себя умение строить собственные высказывания с учетом правил языка, владение лексикой и грамматикой, способность выражать свои мысли и чувства, адекватное использование языковых средств в зависимости от ситуации общения и цели высказывания.

Важно отметить, что речезыковая компетенция развивается продолжительное время, начиная с раннего детства и продолжаясь до взрослого возраста. Она формируется под влиянием речевой среды, образовательного процесса, личностных особенностей ребенка. Это означает, что педагогический подход к развитию речезыковой компетенции должен быть комплексным, учитывая все аспекты развития ребенка, и индивидуализированным, учитывая его потребности и особенности.

Основным заданием педагога в области развития речезыковой компетенции является создание благоприятной речевой среды, стимулирование интереса и мотивации ребенка к общению, развитие у него умения анализировать и осмысливать речевые процессы, способность к самоконтролю и оценке своего речевого поведения.

Поэтому, успешное обучение речезыковой компетенции должно включать в себя разнообразные виды активности, которые имеют целью не только развитие учебных навыков, но и формирование социальной компетентности у обучаемых. Важно также учитывать индивидуальные особенности каждого ученика, адаптировать методики обучения в соответствии с их потребностями и интересами.

Среди методов, которые можно использовать для развития речезыковой компетенции, следует отметить игровой метод, кейс-метод, обучение через проекты и ситуационные игры. При использовании этих методов, обучающиеся получают возможность не только углублять свои академические знания, но и развивать коммуникативные навыки, учиться работать в команде, развивать креативность и критическое мышление.

Таким образом, речезыковая компетенция является сложной структурой, включающей в себя множество элементов, таких как знание языковой системы, способности к общению и социальной адаптации. Ее развитие происходит в процессе взаимодействия между ребенком и его окружением и является важным аспектом развития личности. Формирование речезыковой компетенции является важнейшим аспектом общей компетентности обучаемых, которую необходимо развивать на всех этапах образовательного процесса. Для этого необходимо использовать разнообразные методы и инновации, чтобы обеспечить качественное и эффективное обучение.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова, Н. Д. О понятии системы словообразования /Н. Д. Арутюнова //Филологические науки. 1960. № 2. С. 34-39.
2. Баенская, Е. Р. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция/ Е. Р. Баенская, В. В. Лебединский, О. Н. Никольская. М: Полиграф сервис, 2000. 220 с.
3. Басова, А. Г. Очерки по истории сурдопедагогики в СССР: Учебное пособие для студентов /А. Г. Басова. Москва: МГПИ им. В. И. Ленина, 1965. 263 с.
4. Белошапкова, В. А. Современный русский язык: Учеб. для филол. спец. ун-тов /В. А. Белошапкова, Е. А. Брызгунова, Е. А. Земская и др. /под ред. В. А. Белошапковой. Москва: Высш. шк., 1989. 800 с.
5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте/Л . И. Божович. М: Астрель, 2008. 398 с.

#### SPEECH-LANGUAGE COMPETENCE AS AN OBJECT OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL AND PSYCHOLINGUISTIC SCIENTIFIC RESEARCH: CURRENT ASPECTS OF RESEARCH

Govoruha E.V.

The article presents the results of a study devoted to the study of the specifics of the formation of speech and language competence. An analysis of the theoretical views of domestic and foreign studies of speech and language communication of the child is carried out. The subject orientation of speech development and language acquisition, the presence of researchers' interest in the innate mechanisms of speech and language ability and the intentional orientation of the child's development as a subject of speech and language activity are noted. The results of the study show that speech and language competence is recognized as a basic component of communicative competence and is inextricably linked with the development of all components of the psyche.

**Keywords:** individual differences, psycholinguistics, speech, speech and language development, subject, language, social adaptation, relationships, speech environment.

УДК 81

## О ЛАКУНАХ И СПОСОБАХ ИХ ЭЛИМИНИРОВАНИЯ В КИТАЙСКО-РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ

**Ли Юньтин**

*Магистр, Северо-Западный педагогический университет*

*Русско-китайские взаимоотношения в современных реалиях приобретают все большую значимость и масштабность. На сегодняшний день нет такой сферы деятельности, которая бы не была охвачена совместным взаимодействием. Это замечательно, так как данное сотрудничество способствует взаимному проникновению культур, языков, укрепляет кросс-культурную коммуникацию, формирует не только деловые, но и дружеские связи.*

*В данном контексте перевод текстов и различных материалов с русского языка на китайский и наоборот заслуживает особого внимания. Так как эти языки являются разносистемными, возникают определенные сложности. При переводе текстов с одного языка на другой встречается некоторое количество единиц, сложных либо не подлежащих прямой передаче, отражающих культурные реалии того или иного народа, национальную специфику, отсутствующую в других языках. Такие явления получили названия лакун. Они могут быть различными: межъязыковыми и внутриязыковыми, мотивированные и немотивированные, родовые или видовые, предметные, абстрактные и прочие.*

*В данной статье рассматриваются лингвокультурные лакуны и способы их элиминирования в процессе переводческого процесса.*

**Ключевые слова:** лакуны, элиминирование, замещение, разносистемные языки, перевод, сотрудничество, взаимодействие, культурные реалии.

\*\*\*\*\*

В настоящее время значительно возрастает интерес к лингвокультурологическим особенностям языка, а в контексте русско-китайского взаимодействия данная тема становится особенно актуальной. Художественный перевод все более набирает популярность, в связи с чем особенности русско-китайских соответствий требуют особого внимания [1]. Лакуны – это то, что невозможно перевести, а нужно, поэтому важно разработать аспекты элиминирования указанных языковых элементов.

Причиной лакунарности при переводе являются национально-специфические элементы в языках и культурах. Под лингвокультурологическими лакунами понимается отсутствие какой-либо лексической единицы в одном языке при ее наличии в другом [2].

В настоящее время существуют различные классификации лингвокультурологических лакун. По системно-языковой принадлежности они могут быть межъязыковыми и внутриязыковыми, по внеязыковой обусловленности они могут быть мотивированными и немотивированными, по парадигматической характеристике они подразделяются на родовые и видовые, по степени абстрактности содержания они могут быть предметные и абстрактные, по типу номинации – номинативные и стилистические, также они могут определяться принадлежностью к одной части речи, а также быть гендерными и метонимическими. Можно также назвать и другие классификации, разработанные учеными в настоящее время, однако нас все же интересует непосредственная лакунарная элиминация [3].

При переводе с одного языка на другой возникает так называемый диалог культур, так как лакуна переносится в другой язык, ей пытаются найти соответствие в языке перевода. Отметим, что существует ряд трудностей при передаче лакун с одного языка на другой.

Во-первых, это отсутствие эквивалента в языке перевода, так как в данном языке у носителей отсутствует указанный предмет, или референт.

Во-вторых, важно передать не только реалии, но и колорит, национальную и историческую, а также культурную окраску.

Таким образом, лакуны представляют собой определенное препятствие при общении представителей разных культур и для того, чтобы его преодолеть, важны некие механизмы, они и называются способами элиминирования лакун. Это заполнение и компенсация [4].

Заполнение лакуны представляет процесс раскрытия чужого для реципиента понятия. Оно чужое для его культуры. Заполнение может быть различной глубины, это зависит от степени различия языков и культур. Кроме того, это также зависит от того, кому адресован текст.



Компенсация представляет средство фиксации лакуны, начальный этап элиминирования, после которого может происходить заполнение. Если элиминирование заканчивается на стадии компенсации, мы получаем некое описание культурного понятия. Слово или термин, который фиксирует лакуну, описывает ее, называется компенсатор. При этом лакуна остается, просто поясняется компенсатором. Результат элиминирования называется пленусом. Существует несколько видов пленусов в зависимости от приема, который использует переводчик для восполнения лакуны.

Во-первых, это транскрипция или транслитерация. Этот прием предусматривает формирование слов, которые создают форму иноязычного слова в языке перевода. Пленусы, полученные в результате данного приема, подразделяются на три группы, а именно, интеркультурные, понятные носителям иной культуры, несмотря на свой иноязычный характер, а также пленусы – экзотизмы, которые требуют особого разъяснения. В данном контексте речь идет о компенсации лакун, а не их заполнения. Их содержание раскрывается описательно [5].

Во-вторых, это калькирование. Оно предусматривает воспроизведение морфемного состава слова или составных частей устойчивого словосочетания. Полученные в результате калькирования пленусы делятся на калькированные пленусы и квазипленусы.

Калькированные пленусы предусматривают постоянные соответствия, в данном контексте, наблюдается заполнение лакуны. Такие пленусы часто используются в переводческой практике.

Квазипленусы предусматривают заполнение лакун таким языковым материалом, который может вызвать ложные ассоциации. Они появляются при заполнении мотивированных и ассоциативных лакун. Квазипленусы обусловлены неадекватным заполнением лакун посредством языка перевода.

В-третьих, это описательный перевод. Посредством него описывается безэквивалентная лексика либо единица. В данном контексте мы имеем пленус – перифразу.

В-четвертых, создание соответствий – аналогов. Это означает, что в языке перевода находят ближайшее соответствие для безэквивалентной единицы. Полного соответствия значений нет, однако в определенном контексте такие действия уместны [6]. В данной связи появляется пленус – аналог.

В-пятых, это конкретизация или генерализация. Для заполнения лакун используются гипонимы вместо гиперонимов, применение слов с общим значением, а также привлечение семантически равнозначных слов.

И, наконец, нейтрализация либо эмфаза. Это предусматривает заполнение лакун синонимами, которые могут быть стилистически окрашены в одном языке, а в другом быть нейтральными, и наоборот. В данном ключе несколько теряется окрашенность, но при этом смысл все же передан, и лакуна заполнена [7].

Таким образом, мы рассмотрели, как осуществляется заполнение либо компенсация лакунарных единиц при переводе с русского языка на китайский и наоборот. Переводчик должен учитывать атмосферу, языковую ситуацию, персонажей общения при декодировании информации на другой язык. Важно получить задуманный автором или говорящим коммуникативный эффект. Реакция восприятия оригинального и переводного текста рецепторами должна быть одинакова.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Кулинич М.А. Введение в лингвокультурологию. Учебное пособие по спецкурсу. Самара, 2011, 90 с.1.
2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Учебное пособие. М., Слово. 2014, 144 с.
3. Лихачева О.Н., Шилович О.Б. К вопросу об улучшении качества восприятия студентами учебного материала на примере гуманитарного сегмента. Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 16-17
4. Воробьев В.В. Лингвокультурология. Монография. М., РУДН, 2008, 336 с.
5. Лихачева О.Н., Богатырева Ж.В., Ивашкин И.И. Проектная методика как элемент оптимизационной составляющей на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2017. № 131. С.1627-1637
6. Лихачева О.Н., Беденко Д.Е. Использование эффективных методик преподавания английского языка в неязыковом вузе как фактор успешного трудоустройства будущих инженеров. В сборнике: Профнавигация молодежи. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. 2019. С.59-63

## ABOUT GAPS AND METHODS OF THEIR ELIMINATION IN CHINESE-RUSSIAN TRANSLATION

Li Yunting

Abstract. Russian-Chinese relations in modern realities are becoming increasingly important and large-scale. To date, there is no such area of activity that would not be covered by joint interaction. This is remarkable, since this cooperation promotes the mutual penetration of cultures and languages, strengthens cross-cultural communication, and forms not only business, but also friendly ties.

In this context, the translation of texts and various materials from Russian into Chinese and vice versa deserves special attention. Since these languages are heterogeneous, certain difficulties arise. When translating texts from one language to another, there are a number of units that are complex or not subject to direct transmission. It is explained by cultural realities and national specification which is common for one language and uncommon for the other. Such phenomena are called lacunae. They can be different: interlingual and intralingual, motivated and unmotivated, generic or specific, subject, abstract and others.

This article discusses linguo-cultural gaps and ways to eliminate them in the translation process.

**Keywords:** lacunae, elimination, substitution, multi-system languages, translation, cooperation, interaction, cultural realities.

УДК 378.2

## ОСОБЕННОСТИ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ И ВАЖНОСТИ ЕЕ РАЗВИТИЯ

**Маршнина Татьяна Васильевна**

*Студент, Новосибирский государственный педагогический университет*

*В статье поднимается вопрос актуальности развития лексико-семантической стороны речи, демонстрируется ее значение для развития речи ребенка в целом, в том числе избежания трудностей школьного обучения, рассматриваются ключевые теоретические аспекты научной базы развития лексико-семантической стороны речи, в том числе понятия, содержания и особенностей развития семантического поля, указывается на значимость психолингвистического подхода к изучению проблемы лексико-семантических нарушений.*

*Ключевые слова: семантика, лексика, лексико-семантических нарушений, семантическое поле, речь, психолингвистика, логопедия, лексикографический подход.*

\*\*\*\*\*

Развитие человеческой речи напрямую связано с развитием личности в целом, развитием сознания, познанием окружающего мира. Уровень развития речи, отдельных ее компонентов, наравне с интеллектуальным и физическим развитием младших школьников оказывают влияние на то, каким образом усваивается образовательная программа. Не подлежащая сомнению связь речи и мышления, неоспоримость того факта, что в речи ребенка отражаются его представления об окружающем мире, обуславливают значимость развития лексико-семантической стороны речи. Актуальность проблематики ее развития поднимается многими видными учеными, например, Г.В. Бабиной, Р.И. Лалаевой, Т.В. Тумановой, Ж.В. Антиповой и др.

Семантика как наука о значении слова и раздел языкознания, призванный определять смысловую сторону различных языковых единиц, позволяет уяснить взаимосвязь смысла слова и его значения. Смысл слова всегда имеет психологическое содержание, складывающееся из всех психологических факторов, которые возникают в сознании человека при потреблении или восприятии конкретного слова. Смысл слова индивидуален, а значение оно приобретает вне зависимости от индивидуального отношения человека к слову.

Накопление сенсорной информации относительно вещей, предметов, явлений, пропуск ее через анализаторы с самого раннего детства способствует формированию смыслового значения слов, обозначающего конкретные вещи, явления и предметы. То есть формирование смысла предшествует формированию языка и речи. Впоследствии организация лексико-семантического уровня языка определяет успешность его функционирования, успешность поиска нужной языковой единицы в зависимости от речевой ситуации [4].

Выделить особенности реализации речевой деятельности, уяснить специфику формирования в речи лексико-семантических связей, осуществить поиск эффективных путей коррекции в данной области помогает интеграция логопедии, лингвистики и психолингвистики. Важность психолингвистического подхода к исследованию лексико-семантической стороны речи дополнительно предопределяется научным подтверждением связи сформированности лексико-семантических представлений с развитием таких процессов, как мышление, развитие памяти, сознания.

С точки зрения лексикографического подхода слово определяется наличием минимального количества признаков, необходимых для узнавания значения слова. Контекстуальный подход позволяет установить дополнения лексического значения слова семантическими данными, складывающимися при употреблении слова в контексте. А весь комплекс семантических элементов, придающих яркость лексическому значению слова, определяется в рамках психолингвистического подхода.

С точки зрения психолингвистики слово представляет собой выражение образа мысли человека, является результатом его мыслительной деятельности. Семантическую нагрузку слово приобретает при употреблении в контексте, что расширяет и углубляет его значение. Отдельные компоненты слова, «не фиксируемые в их лексическом значении, проявляются в контекстах его употребления, придавая ему дополнительные смысловые оттенки» [1].

Изучение лексического состава, поиск системных связей в данной области, привели к возникновению теории семантического поля [2]. Несмотря на то, что в лингвистической литературе отсутствует единство относительно вопроса о семантической основе слова, большая часть исследователей склоняется ко мнению о выделении семантического центра (стрежня), как основы единства семантической структуры.

А.Р. Лурия семантическое поле определяет «как комплекс ассоциаций, возникающий вокруг одного слова. Реальное наличие семантического поля составляет в объеме все слова, связанные друг с другом» [3]. При употреблении в предложениях, высказываниях, смысловое значение каждого слова преобразуется, поскольку оно связывается с другими смыслами, адекватно ситуации, звучанию, интонациям и т.д.

Семантическое поле каждого конкретного человека определяется его возрастными и профессиональными особенностями, национальной принадлежностью и спецификой культурно-исторических традиций, географическими условиями и т.д. Посредством наличия семантического поля все языковые единицы, накапливаемые в памяти человека, упорядочиваются.

Л.С. Выготский отмечал, что слово и его значение не просто закрепляются в памяти и, при необходимости, возникают для составления фразы или восприятия услышанного. Каждое слово или понятие находится сложной системе связей, в своем «семантическом поле». С возрастом и речевым опытом данная система совершенствуется, количественные характеристики семантического поля увеличиваются, а его содержание усложняется [2].

Развитие функции мышления ребенка напрямую связано с обогащением словарного запаса, систематизацией запоминаемых слов, уяснением их смыслового значения. Постепенно происходит группировка слов в семантические поля. Постепенно лексика проникает в формируемые семантические поля и распределяется внутри них, что способствует выделению семантического центра (ядра) и периферии. Семантическое ядро складывается из наиболее частотных слов, которые отличают яркие семантические характеристики.

Значение слова считается понятым ребенком тогда, когда ребенку доступна однозначная интерпретация его содержания и соотнесение с конкретным явлением или предметом, причем вне зависимости от того, употребляется конкретное слово само по себе или в контексте. Иными словами, значение слова уяснено, если сформировано понимание его лексических компонентов и уяснены семантические связи.

Незрелость лексической стороны речи, неполнота словаря, препятствуют в значительной степени развитию процесса образования структуры смысла слов, что определяет важность целенаправленной работы в данном направлении.

Семантическое поле ребенка развивается постепенно, со временем становится объемным, параллельно с развитием функции словоизменения, постижением особенностей процесса отбора слов для формирования высказываний, предложений. Развитое семантическое поле позволяет ребенку производить отбор слов в процессе общения быстро и эффективно, выбирая правильные, наиболее подходящие формы.

Специфичными особенностями организации семантических полей детей являются:

- случайный характер ассоциаций;
- структурная организация и центр (ядро) семантического поля для детей наиболее трудно постижимо, формирование его наиболее затруднительно;
- недостаточный объем семантического поля ребенка проявляется в ограниченном количестве.

Ограниченное развитие лексико-семантической стороны речи ребенка несет риски недоразвития речи в целом, возникновения трудностей школьного обучения. Эти обстоятельства определяют важность своевременного выявления соответствующих нарушений в логопедической практике и применения эффективных коррекционно-логопедических подходов, позволяющий преодолеть лексико-семантические нарушения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Винникова, В.А. Коррекция лексико-семантических нарушений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи / В.А. Винникова: сборник статей III Международной научно-практической конференции «Научные исследования молодых ученых»: в 2 ч. Часть 2. – Пенза, 2020. – С. 188-191.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1999. – 352 с.
3. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии : учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования, обучающихся по направлению подготовки "Психологии" / А. Р. Лурия. - 8-е изд., стер. – М.: Академия, 2013. – 380 с.

4. Свиридова, Д.В. Особенности лексико-семантической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Д.В. Свиридова, Е.Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № .2 – С. 234-237.

---

#### FEATURES OF THEORETICAL IDEAS ABOUT THE LEXICO-SEMANTIC SIDE OF SPEECH AND THE IMPORTANCE OF ITS DEVELOPMENT

**Marshinina T. V.**

The article raises the question of the relevance of the development of the lexico-semantic side of speech, demonstrates its importance for the development of the child's speech as a whole, including avoiding difficulties in school education, examines the key theoretical aspects of the scientific basis for the development of the lexico-semantic side of speech, including the concept, content and features of the development of the semantic field, indicates the importance of psycholinguistic approach to the study of the problem of lexico-semantic disorders.

**Keywords:** semantics, vocabulary, lexico-semantic disorders, semantic field, speech, psycholinguistics, speech therapy, lexicographic approach.

УДК 7

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЛЕОНАРДО ДА ВИНЧИ О ПРИРОДЕ И СУЩНОСТИ ЖИВОПИСИ

**Цзя Сюань**  
Магистр, МГУ

*Аннотация. Одним из выдающихся мастеров живописи, а также ученым и естествоиспытателем в период Ренессанса был Леонардо да Винчи. Он представлял собой идеал универсального человека, опередив свое время на несколько веков. Его творчество связано с философией и научными воззрениями, но все же живописи он уделял большее внимание, называя ее ведущим искусством. Это он доказывает в своих трактатах, мотивируя, что живопись находится на первом месте, так как она обладает наглядностью и абсолютной достоверностью. Он приравнивает ее к научному познанию, считая живопись не только искусством, но и наукой. Его воззрения очень интересны и современны в некотором контексте.*

*В данной статье рассматриваются представления Леонардо да Винчи о живописи, ее природе и особенностях.*

**Ключевые слова:** живопись, научное познание, природа, сущность, особенности, достоверность, ведущее искусство.

\*\*\*\*\*

Живопись является интересным феноменом, который имеет свои характеристики, пронизывая века, в произведениях искусства достигая зрителя, привнося в жизнь яркость, не отрываясь при этом от реальности. Именно живопись привлекла внимание ученого, исследователя эпохи Средневековья Леонардо да Винчи. Он творил во времена Ренессанса, оставив огромное научное наследие в контексте именно живописи [1].

Полагают, что Ренессанс не выдвинул никаких новых эстетических категорий для описания и выявления особенностей искусства, и продолжил функционировать с теми же категориями, понятиями и особенностями, которые уже были ранее использованы в указанной сфере. В то время не вырабатывается специфических общеэстетических трудов, а если есть определенные работы, они описывают отдельные виды искусства. «Трактат о живописи» Леонардо да Винчи и является подобнымopusом, написанным на рубеже XV-XVI веков.

Исследователи жизни и творчества да Винчи спорят на предмет того, является ли указанная работа самостоятельным законченным трудом [2]. Полагают, что к указанному трактату относятся определенные труды о живописи и ее природе, написанные Леонардо, и позднее собранные в единое исследование. В целом указанный труд состоит из восьми частей, содержащих философские суждения о живописи, а также рекомендации художникам. Кроме того, Трактат содержит информацию о тени и свете, о горизонте, об облаках, деревьях и зелени, а также о различных состояниях и движениях человека, о пропорциональности частей тела и одежде, которая может выгодно подчеркнуть достоинства фигуры и скрыть ее недостатки.

Отметим, что Леонардо да Винчи рассматривал живопись как науку, имеющую свою сферу распространения [3]. Это могут быть фигуры, поверхности, цвета тел. Леонардо сравнивает живопись с философией, которая проникает в тело, характеризуя их свойства. Также он сравнивает живопись с поэзией, которая располагает лишь инструментарием, живопись же при этом создает подобия указанных предметов. Живопись воспринимается взглядом, а поэзия – воображением [4]. Живопись более реальна, чем воображаемая поэзия, которая отражает впечатления, без участия зрительной способности.

Да Винчи ставит зрение приматом среди других видов восприятия. Если человек лишен зрения, по мнению Леонардо, вся его жизнь превращается в смерть [5].

Живопись отражает характер предметов, согласно мнению Леонардо да Винчи, служит неким отправным пунктом. Своими рисунками она завораживает, дает наслаждение красотами предметов, восхищает.

Также Леонардо да Винчи сравнивает живопись с музыкой. Он считает их сестрами, так как слух как ощущение следует за зрением. Музыка создает определенную гармонию, аккорды заставляют работать воображение, но все умирает с завершением аккордов [6]. В силу этого живопись выше музыки, так как не умирает, а остается навечно в изображении или картине. Таково было мнение да Винчи.

Затем происходит сравнение живописи со скульптурой. Да Винчи утверждает, что скульптору нужно потратить очень много сил, чтобы создать предмет искусства. А художнику достаточно лишь взмахнуть кистью – и предмет или фигура готовы [7]. Да Винчи подчеркивает, что живопись намного совершеннее скульптуры, хранить картины удобнее, срок их службы для эстетов гораздо длиннее, чем у скульптурных произведений. Скульптор ничего не прибавляет в фигуры, которые получает из мрамора, а живописец постоянно вносит в работу элементы, которые открыл и осмыслил сам. Скульптор изображает предмет более реально, а художник создает некие поэтические иллюзии, плоские или объемные изображения, никак не искажающие реалий.

На этом заканчивается первая часть Трактата. Во второй части Леонардо дает рекомендации и советы, а также научные пояснения юным художникам, желающим понастоящему окунуться в данную деятельность и достичь успехов.

Леонардо полагает, что, во-первых, нужно не торопиться с рисунками и тщательно изучить все теоретические особенности указанного дела. Во-вторых, желательно работать в полном одиночестве, чтобы принадлежать только себе [8]. В-третьих, не замыкаться на одной области, так как художник должен впитать в себя множество элементов и сфер жизни и деятельности. В-четвертых, художнику следует быть самокритичным. В-пятых, живописец должен быть универсальным, как и его искусство. В-шестых, важно качественно изучить предмет изображения, все особенности, детали, составные части предмета. В-седьмых, настоящий художник должен очень много работать, и прежде всего над собой, так как рисунки отражают эмоции творца, а они должны быть исключительно позитивными. Наконец, настоящий художник должен постоянно совершенствовать себя и свои работы.

Отметим, что до Леонардо да Винчи живопись не была свободной. Она принадлежала к механическим искусствам, т.е. была сравнима с ремеслами. Именно да Винчи определил значимость живописи, ее настоящую высокую природу, ее научность и возвышенность по сравнению с другими видами искусства [9]. Он полагал, что живописец может отразить то в природе и явлениях, что желает и считает нужным. Если это любовь и красота, она должна быть непосредственно в творце, если ненависть, злоба, то эти характеристики также отразятся на произведении. И еще, да Винчи полагал, что, если художник попытается в качестве идеала рассматривать работы других творцов, они будут далеко не высшего качества. В случае, если он будет исходить их предметов природы, плоды его деятельности будут достойны всеобщего восхищения.

Следует отметить, что для своего времени Леонардо да Винчи явился первопроходцем, талантом, исследователем, который все описывал с позиции научности и достоверности, ярких доказательств. Зрение он ставил во главу всех воспринимающих аспектов, ценил реальность, пропорциональность, красоту и вечность природы как отправного пункта каждой живописной работы.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Соловьев В.М. Культурология. Учебник для вузов. М., 2019, 616 с.
2. Каган М.С. Введение в историю мировой культуры. СПб, 2013, 383 с.
3. Драч Г.В. Культурология. Учебник для вузов. М., Слово, 2003, 540 с.
4. Кравченко А.И. Культурология. Учебник для вузов. М., 2020, 566 с.
5. Могилевский М.А. Все о Леонардо. М., Наука, 566 с.
6. Лихачева О.Н., Богатырева Ж.В., Ивашкин И.И. Проектная методика как элемент оптимизационной составляющей на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2017. № 131. С.1627-1637
7. Иоселиани А.Д. Философия. Учебник и практикум для вузов. М., Слово, 2021, 426 с.
8. Лихачева О.Н., Беденко Д.Е. Использование эффективных методик преподавания английского языка в неязыковом вузе как фактор успешного трудоустройства будущих инженеров. В сборнике: Профнавигация молодежи. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. 2019. С.59-63
9. Лихачева О.Н., Шилович О.Б. К вопросу об улучшении качества восприятия студентами учебного материала на примере гуманитарного сегмента. Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 16-17

## LEONARDO DA VINCI'S IDEAS ABOUT THE NATURE AND ESSENCE OF PAINTING

**Jia Xuan**

One of the outstanding masters of painting, as well as a scientist and naturalist during the Renaissance was Leonardo da Vinci. He represented the ideal of the universal man, ahead of his time by several centuries. His work is associated with philosophy and scientific views, but still he paid more attention to painting, calling it the leading art. He proves this in his treatises, arguing that painting is in the first place, since it has visibility and absolute certainty. He equates it with scientific knowledge, considering painting not only an art, but also a science. His views are very interesting and modern in a certain context.

This article discusses the ideas of Leonardo da Vinci about painting, its nature and features.

**Keywords:** painting, scientific knowledge, nature, essence, features, authenticity, leading art.



УДК 81

## ФУНКЦИИ АНАФОРЫ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

**Чакилова Мадина Сайриддиновна**

*Магистр, Узбекского государственного университета мировых языков*

*В данной статье рассмотрены функции одной из самых употребляемых фигур речи – анафоры. Она обладает широким выразительным потенциалом, который может быть использован как в эмоционально-экспрессивном, так и в усилительно-логическом отношении. Через использование анафоры происходит постепенное накопление смысла произведения, и она играет важную роль в обеспечении логической связи между различными сегментами текста.*

*Анафора и по структуре, и по значению полиаспектная. Она выполняет и функции референциальных отношений в процессе создания связного текста. Референциальные отношения являются взаимосвязью между элементами текста, где каждый последующий элемент зависит от интерпретации предыдущих лингвоконтекстов. Функционирование анафоры формирует текст более связным и понятным для читателя, что позволяет более эффективно передать информацию и усилить эстетическое воздействие на читателя.*

**Ключевые слова:** анафора, единоначатие, анафорические конструкции, поэтический текст, референция, референциальные отношения, стилистическая фигура, семантика, экспрессивная функция, логическая функция.

\*\*\*\*\*

Поэтический текст – это часть определенной языковой системы, и рассматривается не только как литературное произведение, но и лингвистическое [1, с. 7]. Язык поэтического текста основан на художественной литературе, куда входят не только лингвистически разнообразные выражения, но и структура национального литературного языка, которая имеет своеобразную экспрессию.

Связность текста играет важную роль в понимании и интерпретации текстов. Она основывается на использовании лексических и грамматических средств, таких как замена наименований и свойств на местоимения или слова с определёнными значениями. Референция позволяет избежать повторения одних и тех же слов или выражений в тексте и создаёт более логичную и связную структуру.

Референция тесно связана с анафорой и анафорическими конструкциями. Однако несмотря на это в большинстве случаев ученые-лингвисты используют термин «анафора» независимо от направления референцирующих связей среди компонентов связи поэтического текста, тем самым показывая нам грань между референцией и анафорой.

Выполнение различных функций в поэтическом тексте может характеризовать стилистических фигур речи. Лексико-семантические и функционально-синтаксические стороны поэтического текста определяет точность логической функции. Функция экспрессии – это обеспечение и результат усиленной выразительности текста. Обе вышеназванные функции характерны для анафоры и анафорических конструкций.

Анафора в поэзии – это не просто повтор слов и синтаксических образов, это более, чем элемент поэтического синтаксиса, вкладываемый в целостный контекст. Анафора – это конструктивный элемент, который создает ритмико-синтаксическое единство и способен влиять на структуру стиха.

В поэтическом тексте анафора выполняет различные функции, такие как: усиление образности и пафоса поэтического текста; выделение наиболее значительных мыслей; объединение в целое разных компонентов; подчеркивание категоричности высказывания и т.д.

Функциональное сочетание основано на лексической семантике компонентов анафоры и поддерживается одновременным действием нескольких средств выразительности. Исходя из того, что анафора имеет функциональную сущность, единственное замещение одного элемента другим не является главным, важнее связь между элементами, которая является основой анафорических отношений. Кроме того, данная связь является необходимой не только для эффективного построения высказывания, но и для правильного восприятия информации. В целом все вышеперечисленное способствует усилению семантико-стилистического аспекта произведения путем выражения внутреннего и внешнего мира текста через аккуратно проработанную семантику и стилистику. [см.: 2, 3, 4].

В исследовании, проведенном Т. Таусом [9, с. 53], было обнаружено, что слово анафора происходит от греческого глагола «анарнего», который означает «возносить» или «вспоминать». С течением времени термин приобрел несколько самостоятельных толкований, включая пространственное значение префикса «ана» и переносное значение «думать, вспоминать о чем-либо».

Далее термин получил риторическое толкование «повторение того же слова» в латинской литературе, а сегодняшнее понимание термина связано преимущественно с лингвистической сферой. Похоже, что первоначальное значение термина соответствует современному лингвистическому пониманию и, возможно, это связано с общей задачей быстрого и точного восприятия слов в речи и письме.

«Анафора – это повторение сходных звуков, слов, синтаксических или ритмических конструкций в начале смежных строк или строк» [7, с. 122]. Д.Э. Розенталь выделяет следующее определение анафоре – «единоначатие как повтор отдельных слов или оборотов в начале отрывков, из которых состоит высказывание» [8, с. 300].

Изучение анафорических конструкций и отношений требует внимательного анализа каждого члена анафоры. Ключевым аспектом является степень развития каждого элемента, а также сравнение синтаксической структуры, семантики и стилистических функций во всех составляющих анафору – подчеркивал Б. В. Томашевский. Это подход позволяет более глубоко понять использование анафоры в тексте и оценить ее значимость в контексте его целей и задач [10, с. 82]. Анафора и другие стилистические фигуры и тропы способствуют порождению или изменению смыслового выдвигания в тексте в целом и в фрагменте текста в частности [5, 6], что работает и на сохранении ими усиления логической последовательности мысли автора в аспекте общечеловеческого (универсального), национально-культурного и индивидуально-авторского восприятия объективной действительности.

Таким образом, анафора – это не просто синтаксический элемент, но и мощный инструмент для создания ритмических и выразительных единиц в языке. Она может быть использована для управления вниманием слушателя или читателя, создания эффекта повторяемости, усиления эмоциональной силы высказывания, подчеркивания ключевых мыслей и тем. Проблема трактовки стилистических фигур также имеет значение, так как анафора может быть интерпретирована по-разному в зависимости от контекста, авторского стиля и намерений. Изучение анафоры как части индивидуальной стилистической системы имеет важное значение для понимания языковых особенностей и характера авторского стиля, как в лингвотейоретическом, так и в лингвопрактическом планах.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. - М.: Наука, 1981. – 144 с.
2. Джусупов М. Многостильность поэзии о любви (художественный стиль ии стилистика художественной литературы) // Филология и современность. Выпуск 2. Ташкент «MERIYUS», 2009, с. 36-42.
3. Джусупов М. Текст и проблема функциональных стилей (на материале русского и казахского языков) // Филология и современность. Выпуск 3. Ташкент «MERIYUS», 2012, с. 27-32.
4. Джусупов М., Маркунас А., Сапарова К.О. Современный русский язык. Фоностилика. Вузовский учебник. Университет имени А.Мицкевича, Познань, (Польша), 2006, 249 с.
5. Джусупов Н.М. Теория выдвигания: когнитивно-стилистические характеристики и практические аспекты реализации // Ташкент, 2014, N1, 46-52 с.
6. Джусупов Н.М. Теория выдвигания в лингвистических исследованиях: истоки, тенденции, вопросы интерпретации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. М., 2015, N4, 82-97 с.
7. Квятковский А.П. Словарь поэтических терминов / под ред. С.М. Бонди. М., 1940. – 240 с.
8. Розенталь Д.Э. Практическая стилистика русского языка. – М., 1977. – 316 с.
9. Таус Т. Воспоминания и анафора в Буколиках. Вергилия. Трансфрастические, внутритекстовые и межтекстовые перспективы. // Парижский университет IV, 2007. с. 51-62.
10. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. М.: Аспект Пресс, 1999. – 334 с.

## THE FUNCTIONS OF ANAPHORA IN A POETIC TEXT

Chakilova M.S.

This article discusses the functions of one of the most commonly used figures of speech – anaphora. It has a wide expressive potential, which can be used both in an emotionally expressive and in an amplifying-logical way. Through the use of anaphora, there is a gradual accumulation of the meaning of the work, and it plays an important role in providing a logical connection between different segments of the text.

The anaphora is both multi-dimensional in structure and meaning. It also performs the functions of referential relations in the process of creating a coherent text. Referential relations are the relationship between the elements of a text, where each subsequent element depends on the interpretation of previous linguistic contexts. The functioning of the anaphora makes the text more coherent and understandable for the reader, which makes it possible to convey information more effectively and enhance the aesthetic impact on the reader.

**Keywords:** anaphora, unity of command, anaphoric constructions, poetic text, reference, referential relations, stylistic figure, semantics, expressive function, logical function.

