

в жизни молодой девушки... Трагедия Фенаи не может никого оставить равнодушным...

Роман «Подвенечное платье»... Здесь уместно вспомнить З.Фрейда: «Эта прекрасная жизнь не только наша. Мы должны научить и других понять и пережить эти истины».

...Гусейнбала Мираламов, считающий литературную деятельность частицей своей судьбы, предложенной очень серьезной и актуальной темой заставляет читателя размышлять над нравственными проблемами, воспитывает его, ограждая от негатива. «Подвенечное платье» призывает прежде всего юных девушек к нравственной чистоте, совершенству, взаимной чистой любви. Фяная, как главная героиня романа, призывает девушек в жизни не совершать подобных ошибок, остерегаться превратностей судьбы. Он, будто бы введением образа Фянаи в литературу стремится указать молодежи правильный вектор жизненного развития. «Подвенечное платье» является набатом тревоги, посланием общественному мнению, предостережением для молодежи.

Мы живем в глобализованном мире. Сегодня и Азербайджан, что получил независимость, открыт всему миру. В глобализирующемся мире защита национально-культурных приоритетов народа является очень важным и значимым делом. Литературные изыскания также играют важную роль в нравственном воспитании. Значение романа талантливого писателя Гусейнбалы Мираламова

«Подвенечное платье» в том, что он посвящен именно решению нравственно-моральных проблем, болевых вопросам нравственного развития. Автор представляет читателям эти проблемы, призывая людей, в особенности молодежь, к духовному росту, совершенствованию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абасов Абдулла. Жизнь и художественная истина. Баку: Нурлан, 2006, 250 с. (на азербайджанском языке)
2. Абасов Абдулла. Классики всегда современны. Баку: Нурлан, 2009, 230 с. (на азербайджанском языке)
3. Анвероглу Хималай. Проблемы развития азербайджанского романа. Баку: Нурлан, 2008, 260 с. (на азербайджанском языке)
4. Гусейноглу Тофик. Слово как хранилище истории. Баку: Азернешр, 2000, 256 с. (на азербайджанском языке)
5. Кязымов Газанфар. Размышления над искусством. Баку: Азербайджанская Государственная Палата, 1997, 256 с. (на азербайджанском языке)
6. Современная азербайджанская литература. В двух томах. Том 2-й. Баку: изд. Бакинского государственного университета. Баку: 2007, 562 с. (на азербайджанском языке)
7. Проблемы современной литературы (сборник статей). Баку: Наука и образование. 2012, 192 с. (на азербайджанском языке)

REFLECTION OF MORAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS IN MODERN NOVEL AZERBAIJAN

© 2014

S.V. Abbasova, assistant professor, department head Azerbaijani language
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Annotation: In the work of a talented representative of the modern Azerbaijani prose Guseynbala Miralamov moral and psychological problems occupies a large place. The main theme in the work of the author is the problem of moral and ethical development of man, spiritual purification, awareness of their sins and errors elevation. His works are characterized by originality in the use of language, style, craftsmanship and poetic interpretation.

Keywords: Azerbaijani prose, moral and psychological problems, the novel "Wedding Dress", the writer Huseynbala Miralamov.

УДК 372.3

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ МЕТАФОРЫ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2014

М.Н. Аверина, методист, педагог дополнительного образования, Центр дополнительного образования детей, аспирант

Ульяновский государственный педагогический университет, Ульяновск (Россия)

Аннотация: В статье рассматриваются особенности понимания детьми старшего дошкольного возраста средств образности на материале метафорических загадок. Приведены данные констатирующего эксперимента, установившего, что дети испытывают трудности в понимании и использовании метафоры.

Ключевые слова: развитие речи, образная речь, метафорическая загадка, выразительность, коммуникативные компетенции дошкольников.

Современная образовательная система в первую очередь нацелена на формирование компетентностей (творческих, познавательных, коммуникативных и др.). При этом надо отметить, что коммуникативная компетенция выступает как одна из ведущих, так как содержит такой важный компонент как *речь*.

Речь, язык – один из самых универсальных инструментов познания окружающего мира. Выступая в роли показателя уровня мышления с одной стороны, и рече-коммуникативной компетенции – с другой, богатая образная речь даёт представление об интеллектуально-культурном развитии её носителя. Наличие в речи образных средств делает её более привлекательной, яркой и эмоциональной. Известный русский писатель Н.М.Карамзин писал: «Язык наш выразителен не только для высокого красноречия, для громкой живописной поэзии, но и для нежной простоты, для звуков сердца и чувствительности» [1]. Л.Н.Толстой отмечал, что «язык – орудие мышления. Обращаться с языком кое-как – зна-

чит и мыслить кое-как: неточно, приблизительно, неверно» [2]. В связи с этим следует подчеркнуть, что умение оперировать образными средствами языка – это не только показатель сформированности когнитивных процессов, но и фактор развития воображения, творчества, дивергентного подхода к пониманию действительности. Использование выразительных средств в речи – новая ступенька в развитии детского мышления, это умение говорить ясно и чётко, думать, что имеет решающую роль в контексте современного образования: интеллектуально развитый культурный человек – вот конечный результат современной системы образования [3-8].

Понятие образности речи многоаспектно, его можно рассматривать с лингвистической, психологической, культурологической и даже философской точек зрения. Многие исследователи, трактуя понятие образности, обращают внимание на ведущий *эмоциональный компонент*, без которого образность по существу невозможна. Поэтому зачастую встречается совмещение понятия

«образности» и «выразительности». Т.А. Ладыженская определяет «выразительность» речи как один из важных компонентов *хорошей* речи наряду с понятиями «богатство» и «точность» речи, который «создаётся с помощью отбора языковых средств» [9].

Одним из источников выразительности речи является устное народное творчество, в первую очередь – малые фольклорные формы (потешки, пословицы, фразеологизмы, загадки), которые обладают значительной экспрессивностью.

Предметом нашего исследования выступает загадка, которая посредством своей особой синтаксической конструкции, богатству языковых средств и лаконичности глубоко поэтична.

По-нашему мнению, особое место в формировании образности речи у детей старшего дошкольного возраста занимают **метафорические загадки**. Метафора позволяет реализовывать «конспирирующую функцию» [10] загадки, создавать неповторимую колоритность её содержания, что, собственно, объясняет детский интерес к загадкам.

В этом контексте важно изучение особенностей понимания и использования детьми старшего дошкольного возраста метафоры и других средств образности.

С этой целью был проведен констатирующий эксперимент с детьми старшего дошкольного возраста. Было обследовано 80 детей.

Задачи эксперимента:

1. Выявить уровень сформированности умения детей воспринимать и понимать образное содержание загадок, вычленять средства художественной выразительности из текста загадки.

2. Выявить уровень сформированности понимания переносного значения слов и выражений.

Для решения поставленных задач использовалась методика выявления уровня образности речи дошкольников, разработанная О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной [11].

Описание и результат исследования изложены ниже.

Задание 1.

Характеристика умений детей понимать семантику многозначных слов и выражений.

В качестве речевого материала детям давались словосочетания с переносными значениями глаголов и прилагательных: *дождь озорничал, лес дремлет, песня льётся, дом растёт, злая зима, лёгкий ветерок*. Обследование проводилось в форме игры «Скажи по-другому» без опоры на наглядный материал.

Инструкция ребёнку: «Я тебе скажу два слова – «дождь озорничал», а ты мне объясни, что значит «озорничал», как это можно сказать по-другому?»

Критерии оценивания:

1. Умение понимать и определять переносное значение глаголов, прилагательных в данном словосочетании.

2. Умение находить синонимическую или эквивалентную замену предложенным выражениям.

Исследование показало, что наименьшее затруднение вызвало адекватное словосочетание «злая зима» и глагольное словосочетание «дождь озорничал».

«Злая зима»

50% опрошенных дали правильное толкование: наиболее частотные ответы – «холодная», «все заморозит», «мороз и холод». Неточное или неверное понимание наблюдалось у 35% дошкольников, наиболее частотные ответы – «плохая», «злая», «хорошая», «можно слепить снеговика», оставшаяся группа (15%) не справилась с заданием.

«Дождь озорничал»

25% испытуемых верно нашли синонимичную или эквивалентную замену: наиболее частотные ответы – «капал», «дожди идут», «лил», «грибной дождь», «сильный дождь». Неточное или неверное понимание наблюдалось у 45% опрошенных: наиболее частотные

ответы – «озорничает, балуется», среди них 5% детей предложили образное понимание выражения («плакал как человек», «плакал»).

Наибольшее затруднения у детей вызвали глагольные словосочетания «лес дремлет», «песня льётся» и адекватное словосочетание с переносным значением «лёгкий ветерок».

«Лес дремлет»

Никто из детей не смог дать правильное толкование данного выражения. Неточное или неверное понимание констатировалось у 20% испытуемых: наиболее частотные ответы – «спать», «спит, закрыл глаза», «у них падают листики», «тёмный», «густой». 80% опрошенных не дали ответа, что связано с непониманием или незнанием значения словосочетания.

«Песня льётся»

5% опрошенных предложили правильное толкование: наиболее частотные ответы («поётся», «песня идёт» в значение «петь»); 10% – продемонстрировали неточное или неверное понимание: наиболее частотные ответы: «вода льётся», «дождь льётся», «это неправильно», «как слёзки льются у девочек», «дождик», «что-то льётся на землю». Оставшаяся группа детей (85%) не справилась с заданием.

«Лёгкий ветерок»

5% детей правильно толковали значение словосочетания: наиболее частотные ответы – «его нету», «не чувствуется лицом», 70% детей – не поняли или не знали значение словосочетания.

Задание 2.

Характеристика особенностей понимания метафорической загадки.

Детям предлагалось прослушать три загадки о животных: загадка о белке, еж и лисе. Ребёнок должен был объяснить понимание художественного образа загадки, показать, с чем сравнивают животное, по каким признакам делается сравнение и найти метафору. При затруднении или после отгадывания загадки детям давалась наглядность.

Инструкция ребёнку: «Ты знаешь, что такое загадка? Я тебе загадаю несколько загадок о животных». Далее ребёнку предлагалось поэтапно прослушать три загадки. К каждой загадке ребёнку задаются вопросы: «Как ты догадался, что это белка, ёж, лиса? С чем сравнивают ежа, белку, лису? На что он (она) похожа в загадке? Как можно по-другому сказать о белке, еж, лисе?» Дети «искали» сравнения и метафоры, не разграничивая эти два понятия.

Критерии оценивания:

1. Умение понимать детьми художественный образ, заключенный в загадке.

2. Умение найти сравнение в загадке и объяснить, на основе чего построено сравнение.

3. Осознание и понимание использованных метафор.

Загадка № 1.

С ветки на ветку,

Быстрый, как мяч,

Скачет по лесу

Рыжий циркач.

Вот на лету он шишку сорвал,

Прыгнул на ствол

И в дупло убежал (белка).

Эта загадка оказалась сложна в понимании метафоры. Дети при отгадывании опирались не на **метафору**, а на описание действий белки в загадке или её рыжий окрас, так на вопрос: «Как ты догадался, что это белка?» дошкольники отвечали, потому что «она (белка) с ветки на ветки и в дупло», (Семён А.), «берёт орешки» (Сергей Ш.), «берёт шишки» (Арсений Б.), «она (белка) в дупло улезла... это по цвету» (Андрей Б.), «она прыгает, прыгает, раз орешки и сорвала» (Никита Ч.)

Многие дети не понимали значения слова «циркач», поэтому им достаточно сложно было провести сравнение белки с действиями циркача. Испытуемые при от-

гадывания и сравнении использовали не все признаки, имеющиеся в загадке, а только какой-то один. На вопрос: «С чем сравнили белку?» у детей выстраивалась ассоциативная модель, в основе которой белку сравнивают с мячом, так как белка «как мяч прыгает» (Вика Я.); «она прыгает и мяч прыгает» (Семён А.) «она тоже прыгает» (Кирилл Г.), «потому что круглая как мячик» (Саша М.) либо дети указывали на метафору «циркач», но при её объяснении опирались на прилагательное «рыжий», а не на функциональное сходство, объясняя, что белку сравнили с циркачом, потому что «белка рыжая и циркач рыжий» (Семён А.), «белка рыжая» (Арсений Б.), «потому что она рыжая» (Андрей Б.), «потому что она мчится» (Дима С.), «она прыг скак, прыг скак с ветки на ветку» (Никита Ч.). Таким образом, при отгадывании загадки дети базировались только на одном компоненте-признаке, с которым у них возникла чёткая параллель, однако мы видим, что в таких толкованиях отсутствует осознание того, что циркач – это акробат, который так же ловко может прыгать по веткам, как и белка.

Небольшая группа детей при отгадывании загадки описывала целый ряд признаков объекта, делая упор на функциональное сходство, объясняя сравнение белки с циркачом тем, что «она шустрая и рыжая» (Сергей Б.), «белка рыжая и прыгает» (Арсений Б.), «она высоко прыгает» (Даша З.) «потому что она рыжая и лазает по веткам» (Ольга Д.) «она как циркач и как заяц прыгает тоже» (Вика Р.). В последнем примере ребёнок употребил слово «заяц», вместо «мяч», но на наш взгляд ассоциативный ряд здесь выстроен правильно.

В ходе эксперимента возникла проблема непонимания некоторыми детьми текста загадки, не запоминания полностью или частично содержания загадки. Так на вопрос: «С чем сравнили белку?», дети отвечали реакцией, характеризующейся отсутствием каких-либо семантических связей – дети отвечали, что белку в загадке сравнивают с «медведем», «зайцем», «кошкой», при этом никак этого не объясняли: «...с медведем» Педагог: Что тебе это подсказало?.....(не отвечает) (Анатолий Д.).

Загадка № 2.

Под соснами, под ёлками лежит клубок с иголками (ёж).

Эта загадка оказалась проще в отгадывании, дети с лёгкостью угадывали ежа, но объяснить и найти метафору «клубок» самостоятельно смогла только небольшая группа детей (25 %). При этом они отмечали, что ежа называли клубком, потому что «он круглый, у него иголочки», «круглый и колючий» (Кирилл Г., Дима Л., Матвей В.) и похож «на мячик с шерстью, потому что он сворачивается и становится круглым» (Никита Ч.) и «похож на колобка» (Матвей С.),

Чаще всего дошкольники объясняли, что ежа сравнили в загадке с иголками (срабатывала ассоциативная связь ёж-иглока), ответы детей в этом случае очень похожи: ежа в загадке сравнили «с иголками» (Вероника Ц.), «с иголкой обычной» (Семён А.), «с иголкой» (Анатолий Д.), «с ёлками» (Сергей Ш.), (Артур Л.), «с иголкой так как он «на острое похож» (Вероника Ш.), «с кактусом и соснами так у него иголочки» (Маша С.).

Загадка № 3.

За деревьями, кустами

Промелькнуло быстро пламя.

Промелькнуло, пробежало,

Нет ни дыма, ни пожара (лиса).

Загадка оказалась наиболее сложной в отгадывании и объяснении метафоры. Многие дети (15 %) не понимали семантику слова «пламя» («лису сравнили с пламенем, потому что она плавная» (Вероника Ц.). Но и после объяснения педагогом значения слова «пламя» не все могли объяснить без опоры на наглядность, почему лису так называли («потому что она за деревьями прячется» (Арсений Б.) и что за животное можно сравнить с огнём «летучая мышь» (Анатолий Д.), «пожарник»

(Дима Л.).

Дети при отгадывании, как правило, строили ассоциативную цепь **лиса-пламя**, опираясь на один признак: ярко рыжий окрас лисы («она красная» (Семён А.) «красная и пушистая» (Дима Л.), «очень рыжая» (Даша З.), «она оранжевая» (Сергей Ш.)). Некоторые дошкольники отмечали способность лисы к быстрому передвижению («она шустрая» (Даша Б.), «она быстро бежит» (Василий Л.), «она перебежала» (Вероника Ц.).

Только 10 % детей обратили внимание на группу признаков (скорость и окрас) при выявлении метафоры. При объяснении дети указывали, что **метафорическая интерпретация образа лисы**, её сравнение с пламенем строится на внешнем и функциональном сходстве: «потому что она быстрая и по цвету» (Вероника Ш.), «потому что она красная и быстрая» (Сергей Б.), «потому что она рыжая и промелькнула» (Матвей С.).

Задание 3.

Характеристика умений составлять метафорическую загадку самостоятельно.

Ребёнку предлагалось самому придумать метафорическую загадку об объекте (зайце) по картинке. Задание выполнялось с опорой на наглядность (картинка зайца).

Инструкция: «Я тебе покажу животное, а ты попробуй его сравнить с чем-либо? На что похоже животное? Придумай загадку об этом животном, так, чтобы никто не смог сразу же догадаться о ком идёт речь».

Для лучшего понимания внимание детей обращалось на загадки, отгаданные детьми ранее, на метафоры и сравнения в этих загадках.

Критерии оценивания:

1. Умение сравнивать заданный объект с чем-либо по любому признаку (цвету, форме, размеру).

2. Умение сочинять загадку, используя метафоры.

В ходе эксперимента детьми были составлены сравнения **зайца** с другими объектами по следующим признакам:

- по цвету (с землей («потому что заяц серый и земля серая» Семён А.), деревом, со стволом дерева, с серым альбомом, собачкой, снегом (зимой «он сливается со снегом» (Никита Ч.), с волком – «по цвету с волком, такой же как и зайчик» (Ярослав Б.),

- по форме («похож на круг, потому что у него круглая голова» (Кирилл М.); заяц похож на водопроводные металлические трубы (цвет и форма) – «уши похожи на трубочки» (Арсений Л.); хвост зайца сравнивали с художественной кистью – «хвостик как кисточка» (Вика Я.); с лепестками цветка; с клубком – «он пушистый как пушистый клубочек» (Вика Р.), с собачкой – «у него уши как у моей собачки» (Дима Л.),

- по движениям (с мячом («похож на мячик, так как тоже прыгает» (Андрей Ф.), с попрыгунчиком – «на игрушку прыгучую» (Вероника Ш.), «на прыгунца, так как он высоко прыгает» (Дима С.), с человеком («так как они (люди) тоже прыгают», как и зайцы (Андрей Ф.),

- по размеру (с зайчатами («похож размером» (Артур Л.).

При попытке создать метафорическую загадку дети часто составляли описательную загадку:

«Прыгает по траве и умеет ловко» (Арсений Б.), «Быстрый, скачет и длинные ушки на макушке» (Вероника Ц.),

«Он мчится, он скорей
Бежит, куда и не знает мчится,
Он быстро бежит с ушами со зверятами» (Вика Я.),
«Он с ёжиком дружит» (Василий Л.),
«Зайца поймали человеки» (Пётр Л.),
«Такой вот пушистый, он наоборот весь черный, а тут белый» (Ксения Ш.).

У некоторых детей получился рассказ, сказка:

«Побежал заяц и встретил дупло, в него вошёл, а там лиса...» (Толя Д.),

«Зайчик прыгал-прыгал-прыгал, лиса бежала-бежала-бежала, волка встретила и говорит: «Иди, пожалуй»

ста, за лес, там еда найдётся» (Оля Л.),

«Он бежит от охотников, бегаёт быстро, а бежит от лисы» (Ярослав Б.),

«С длинными ушками, серенький летом, а зимой беленький» (Маиша С.).

Только 10 % попытались создать **метафорическую загадку**, но использовали сравнение:

«Белый как клубок, прыгает и скачет, незаметно его на снеге» (Семён А., 5 лет).

«Прыгает как мячик, в конуре живет, пушистый как клубок» (Вика Р., 5 лет),

«Он серый и белый, прыгает как прыгун и он быстро не прыгает, а может и прыгает» (Дима С.).

«Любит капусту, летом в серой куртке и он боится лису и волка» (Никита Ч.).

«Скачет, скачет лысый и пушистый с длинными ушами и любит морковь» (Яна П.).

На основе анализа выполнения заданий детьми было условно выделено четыре уровня развития образной речи у дошкольников: высокий уровень, достаточный, средний уровень, низкий уровень.

Уровни оценивания:

Высокий уровень:

Ребёнок находит для словосочетаний синонимическую или эквивалентную замену; понимает художественный образ загадки, вычлняет сравнения, осознаёт метафоры; самостоятельно находит объекты сравнения для предложенного объекта; сочинение загадки не составляет труда, загадка носит не описательный, а метафорический характер.

Достаточный уровень:

Ребёнок может объяснить несколько словосочетаний (четыре из предложенных шести), частично понимает художественные образы в загадке, находит и объясняет, на основе чего построено сравнение в загадке, метафору осознаёт не полностью; сравнение предложенного объекта и сочинение загадки проводит с подсказкой педагога, сочиняет метафорическую загадку самостоятельно.

Средний уровень:

Ребёнок может объяснить лишь два – три словосочетания из предложенных шести, понимает не все художественные образы загадки, не полностью понимает сравнение в загадке, метафору осознаёт с помощью педагога; сравнение предложенного объекта и сочинение загадки проводит с подсказкой педагога, загадка носит описательный характер.

Низкий уровень:

Ребёнок буквально толкует смысл предложенных словосочетаний, не понимает художественные образы загадки, не может вычлнить сравнения и метафоры; не может сочинить загадку и не может провести сравнение предложенного объекта.

На момент констатирующего эксперимента детей с высоким уровнем развития образности речи одинаково успешно справившихся с заданиями на умение понимать многозначные слова и умения понимать метафорическую загадку **не выявлено**.

15 % испытуемых хорошо понимают значение многозначных слов, 55% – не понимают, остальные – испытывают затруднения, выполняют задания с помощью педагога. При этом нужно отметить, что переносные значения понимаются детьми при условии, что обозначаемое ими явление или действие хорошо знакомо детям.

30% детей хорошо отгадывают метафорические загадки, 45% – не умеют отгадывать метафорические загадки, 25% – отгадывают с подсказкой педагога.

Только 10 % испытуемых пытаются осмысленно делать сравнения и сочиняют метафорическую загадку.

Проведенный эксперимент позволил сделать вывод, что развитие образности речи, проявляющееся в умении разгадывать метафорические загадки, понимать метафоры и подбирать метафоры самостоятельно, у испытуемых детей сформировано недостаточно. Однако неко-

торые правильные ответы в объяснении метафоры, попытки подобрать сравнения в составлении собственной загадки позволяют сделать вывод о возможности работы по развитию образности речи в старшем дошкольном возрасте.

Сводные данные по констатирующему эксперименту представлены на рисунке 1.

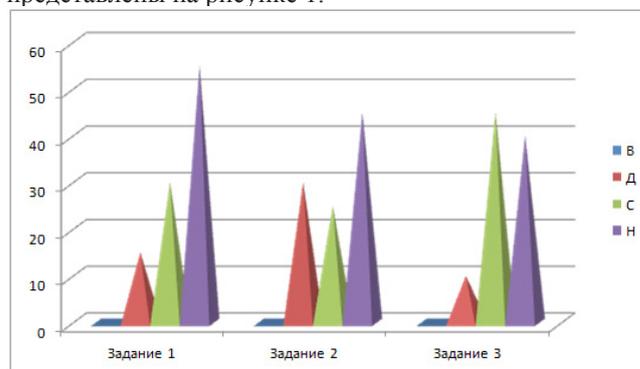


Рисунок 1 - Сводные данные по констатирующему эксперименту

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карамзин Н.М. Избранные сочинения в 2-х томах. – М., 1964.
2. Толстой А. Н. Полное собрание сочинений. ГИХЛ, 1947-1951.
3. Шадрина Л.Г., Аверина М.Н. К вопросу о развитии образности речи старших дошкольников на материале метафорических загадок // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 298-300.
4. Гурова И.В. Технология обучения детей старшего дошкольного возраста сочинению сказок // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 63-65.
5. Антонюк В.З. Формирование интеллектуальной готовности старшего дошкольника к учебе в школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 5-7.
6. Коростелева Е.Ю. Содержательный аспект обучения учителей применению «Технологии подготовки дошкольников и младших школьников к развитию речи» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 155-160.
7. Авраменко О.А. Социализация детей в разновозрастной группе дошкольного учреждения в контексте современных научно-педагогических идей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 7-10.
8. Черевченко В.В. Изучение детского фольклора: лингвософские аспекты проблемы // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 38-41.
9. Методика развития речи на уроках русского языка: Кн. для учителя /Н.В. Богуславская, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова и др.; Под. ред. Т.А. Ладыженской. – 2-е изд., испр. и доп. – М: Просвещение, 1991.
10. Харченко В.К. Функции метафоры. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1991.
11. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004.

FEATURES UNDERSTANDING METAPHORS CHILDREN PRESCHOOL AGE

© 2014

M.N. Averina, methodist, additional education teacher, Center for Continuing Education of Childrenpost, postgraduate student
Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk (Russia)

Annotation: This paper discusses the features of children's understanding of the senior preschool age means metaphorical imagery on the material mysteries. The data ascertaining experiment, found that children have difficulty understanding and using the metaphor.

Keywords: language development, figurative speech, metaphorical mystery expressive, communicative competence of preschool children.

УДК 378.14.015.62

ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ РЕТРОСПЕКТИВЫ ШКОЛЬНОЙ ДИДАКТОГЕНИИ
НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

© 2014

Т.Н. Авксененко, аспирант, старший преподаватель кафедры теории и методики обучения и воспитания
Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск (Россия)

Аннотация: В данной статье раскрываются особенности влияния ретроспективы школьных дидактогений на успеваемость студентов вуза, которая является одним из показателей сформированности общеучебных умений и навыков.

Ключевые слова: успеваемость, общеучебные умения и навыки, школьная дидактогения, школьные неврозы.

Необходимым условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей учебы в вузе, устраняющее ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующее возможность конфликта со средой. На протяжении начальных курсов складывается студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, т.е. общеучебные умения и навыки, осознается призвание к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности.

Резкая ломка многолетнего привычного рабочего стереотипа, основу которого составляет открытое И.П. Павловым психофизиологическое явление – динамический стереотип, иногда приводит к нервным срывам и стрессовым реакциям. По этой причине период адаптации, связанный с ломкой прежних стереотипов, может на первых порах обусловить и сравнительно низкую успеваемость, и трудности в общении. У одних студентов выработка нового стереотипа проходит скачкообразно, у других – ровно. Несомненно, особенностями этой перестройки связаны с характеристиками типа высшей нервной деятельности, однако социальные факторы имеют здесь решающее значение. Знание индивидуальных особенностей студента, на основе которого строится система включения его в новые виды деятельности и новый круг общения, дает возможность избежать дезадапционного синдрома, сделать процесс адаптации равным и психологически комфортным.

В проведенных исследованиях процесса адаптации первокурсников к вузу обычно выделяются следующие главные трудности: отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой; неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычки повседневного контроля педагогов; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие; наконец, отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками, указателями [1, с.15].

Все эти трудности различны по своему происхождению. Одни из них объективно неизбежны, другие носят

субъективный характер и связаны со слабой подготовкой, дефектами воспитания в семье и школе. Рассмотрим их.

Отрицательное, невротизирующее воздействие неуместно брошенного слова может иметь место в деятельности педагога. Ученые, занимавшиеся данной проблемой, обратили на это внимание педагогов, указав на возможность развития таким путем своеобразных «школьных неврозов», в основе которых лежит психическая травма, нанесенная учителем [2].

Педагог должен учитывать, что в учебном процессе есть ряд моментов, которые протекают на фоне значительного эмоционального напряжения (экзамен, контрольная работа с ограниченным сроком, вызов к доске и т.п.). Эти напряжения, обычно легко преодолеваются большинством учащихся, но могут представлять значительные трудности для детей со слабым типом нервной системы (тревожно-мнительные, застенчивые и т.п.). Для последних, как отмечал Е.С. Катков (1938), «слово учителя с отрицательным содержанием в эти моменты ответственно», т.к. при сниженном тоне коры словесные воздействия отрицательного характера легко могут зафиксироваться по механизму внушения и стать источником предрасположения для дальнейших психических травм, дидактогенных сдвигов, т.е. заболеваний, полученных от учителя.

Более частым явлением может быть то, что в медицинской литературе называют как дидактогениями (греч. *didasko* – учить, *genesis* – происхождение), как школьные, дидактогенные неврозы [2, с. 280]. Термином дидактогения обозначают, с одной стороны, психическую травму, источником которой является педагог (неуважительное, несправедливое, предвзятое отношение к учащемуся, прилюдное высмеивание его ответов, поведения, внешнего вида, способностей, грубое, унижающее порицание). С другой стороны, дидактогениями именуют психическое расстройство, возникающее под влиянием названной разновидности психоэмоционального дистресса: неврозы, другие психогенные заболевания [2, с. 284].

К.И. Платонов писал: «Дидактогения проявляется в школьной педагогике чаще, чем можно предполагать, так как в деле образования и воспитания приходится иметь дело с внушаемостью, особенно присущей детскому и юношескому возрасту» [2, с. 256].

Невротизирующее воздействие педагогов школы на учащихся имеет пролонгированное действие и в ряде случаев обуславливает низкую успеваемость студентов,