

качестве специального предмета для исследования будущими профессионалами, эти устремления, а также интересы, установки, карьерные притязания корректируются, «переплавляются» в обсуждениях, дискуссиях, интерпретациях, сравнениях.

По результатам исследования можно сделать некоторые обобщения, учитывать выводы в работе преподавателя системы высшего профессионального образования. Диапазон содержания практических занятий по психологическим дисциплинам показывает их серьезные воспитательные и развивающие возможности для студентов. Прежде всего система предметов психологического цикла, благодаря заложенным в них возможностям личностной вовлеченности в изучение содержания, призвана обеспечить направленность преподавания на повышение профессиональной компетентности, т.е. способности рефлексивно осмысливать, корректировать и преобразовывать свои знания и опыт в целях решения актуальных для студенческого возраста проблем жизненного самоопределения и перспективных задач реализации личности в труде. Задействование в учебном процессе критериев профессионализма (в данном случае – в сфере юриспруденции) сопряжено с формированием зрелого отношения к выбранной сфере труда и содержанию трудовой деятельности. Заметные рассогласования в содержании социально-психологических установок и карьерных притязаний, обнаруженные у студентов очного и заочного обучения, побуждают преподавателя вуза выбирать различные подходы. Если на дневном обучении предстоит сосредоточиться на формировании профессиональных ценностей, то в работе со студентами заочного обучения требуется работа по преодолению профессиональных стереотипов, становлению адекватности в межгрупповом восприятии и гибкости в производственном общении.

Литература:

1. Корнилова Т.В. Профессионализм и психология // Высш. образование в России. 1995. № 3. С. 81–89.
2. Методы психологической диагностики / под ред. В.Н. Дружинина, Т.В. Галкиной. М.: Ин-т психологии РАН, 1993.
3. Молл Е.Г. Планирование своей карьеры руководителем // Вопр. психологии. 1998. № 3. С. 85–91.

4. Молл Е.Г. Управленческая карьера в России // Проблемы теории и практики управления. 1996. № 6. С. 117–120.

Social and psychological aims and career claims of students of law departments

There is revealed the difference in social and psychological aims (at work, power, altruism etc) and career priorities of students of full-time and distance education in the department "Jurisprudence". It makes professors choose different accents for work at psychology classes.

Key words: *professional career, professional competence, social and psychological aim, project methods, value orientations.*

В.В. ЯКУШЕВА
(Смоленск)

АКТУАЛИЗАЦИЯ АССОЦИАТИВНЫХ СВЯЗЕЙ МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ УЧАЩИМИСЯ С НОРМАЛЬНЫМ И НАРУШЕННЫМ РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ

Анализируется проблема функционирования многозначного слова в индивидуальном лексиконе учащихся с общим недоразвитием речи. Рассматриваются способы идентификации значения многозначного слова детьми указанной категории; приводятся данные, отражающие особенности усвоения семантической структуры многозначных имен существительных, прилагательных и глаголов школьниками с нарушенной и нормальной речевой деятельностью.

Ключевые слова: *ассоциативная реакция, идентификация, многозначное слово, прямая номинация, вторичная номинация, словообразовательная номинация, потенциально метафорический перенос.*

Ассоциативные процессы, вызываемые восприятием объектов и звучания называющих их слов, играют важную роль в речевом онтогенезе. Во-первых, принцип и механизм ассоциирования, по мнению Т.М. Рогожниковой, «является наиважнейшим центрирующим механизмом/принципом, бла-

годаря которому и реализуются различные способы обработки информации» [3, с. 63]. Во-вторых, ассоциации представляют собой своеобразную модель хранения знаний в памяти человека. Воспринятому, идентифицированному слову приписывается ровно столько лингвистической информации, сколько имеется во внутреннем лексиконе конкретного носителя языка. В-третьих, виды вербальных ассоциаций и их соотношение могут рассматриваться как индикаторы лингвокогнитивного развития ребенка, поскольку характер ассоциативной аналогии лежит в основе детского словотворчества и словоупотребления.

Мы исходим из того, что, обладая тем или иным словарным запасом, дети с общим недоразвитием речи (далее – ОНР), часто недостаточно активно им пользуются. Трудности актуализации выбора слов из долговременной памяти обусловлены недостаточной систематизацией имеющихся лексических единиц и слабой разветвленностью смысловых и ситуативных связей прежде всего многозначных слов. Следует отметить, что своевременное овладение семантикой этих лексических единиц способствует активизации познавательных способностей учащихся, преодолению имеющихся у них стойких семантических нарушений. Именно усвоение системы значений многозначного слова отражает развитие представлений ребенка об окружающей действительности, обнаруживая при этом тесную связь с когнитивным развитием и процессом формирования понятий.

В связи с этим теоретическую и практическую значимость представляют разработки в области изучения путей актуализации слов, имеющих несколько значений, учащимися с речевой патологией. Кроме того, особенности функционирования многозначного слова в индивидуальном лексиконе младших школьников с ОНР не нашли должного отражения в трудах по специальной педагогике. Рассмотрим способы идентификации значения многозначной лексической единицы учащимися с нарушенным и нормальным речевым развитием (далее – НРР).

Экспериментальная работа проводилась под руководством кандидата педагогических наук, профессора, заведующей кафедрой логопедии МПГУ Г.В. Бабиной на базе школы № 573 и школы-интерната № 60 г. Москвы, для детей с тяжелыми нарушениями

ми речи, а также школ № 7 и 12 г. Смоленска. В ней принимали участие 58 учащихся 9–10 лет с ОНР III–IV уровней и 50 учащихся того же возраста с нормальной речевой деятельностью. Ассоциативный эксперимент мы провели с помощью метода индивидуального опроса (ответы экспериментатор записывал сам). Отмечались все особенности поведения и реакций каждого ребенка. Каждому учащемуся предъявлялся весь список стимулов. В протоколе обследования осуществлялась регистрация первичной реакции.

Список слов-стимулов включал существительные, глаголы и прилагательные – всего 15 слов. Перечень лексических единиц составили непроездовые и производные многозначные слова, имеющие от двух до шести значений. Так, было взято 5 существительных: *гнездо, ворона, куколка, звездочка, клубочек*; 5 глаголов: *бегут, зарычал, расцвести, поделиться, улыбается*; 5 прилагательных: *железный, каменный, крутой, горячий, острый* [2].

Анализ результатов экспериментальных исследований, направленных на выявление различных стратегий, опор и эталонов при идентификации значения слова, позволил нам выделить способы идентификации многозначного слова. Так, в ответах учащихся с НРР и школьников с ОНР были обнаружены группы ассоциативных реакций, ориентированных на прямую номинацию, вторичную номинацию, потенциально метафорический перенос, словообразовательную номинацию. Мы выделили также нулевые реакции.

Прежде чем перейти к количественной и качественной интерпретации полученных экспериментальных данных, сформулируем критерии разграничения данных ассоциативных реакций (способов идентификации значения многозначного слова).

Реакции, ориентированные на прямую номинацию, мы регистрировали тогда, когда в ассоциативных комплексах наблюдались следующие случаи:

- актуализация прямого значения слова-стимула (значения, имеющего самое непосредственное отношение к предметам и явлениям), например: *стальная – игла*; *идет – мальчик*; *ключ – дверь*;
- невозможность преобразования ассоциативной пары в сравнительную конструкцию, например: *куколка – игрушка*; *бежит – человек*; *горячий – стакан*;

– объективация грамматической формы слова-стимула, например: ворона – *вороны, вороне*; бегут – *бежит*; железный – *железные, железная*.

К числу реакций, ориентированных на вторичную номинацию, мы отнесли ассоциативные пары, в которых многозначное слово-стимул реализует переносное значение, основанное на сходстве предметов или явлений, например: изумрудная – *трава*; сокровище – *ребенок*; идет – *дождь*.

Группу реакций, ориентированных на словообразовательную номинацию, составили ассоциативные пары однокоренных слов, например: шляпа – *шляпка*; бегут – *убегут, бег*; желтый – *желтоватый, желтеть*.

Основанием для выделения группы реакций, ориентированных на потенциально метафорический перенос, явилось положение В.Г. Гака о том, что между словом-стимулом и словом-реакцией можно объективировать «метафорический перенос в потенциальной форме», например: гора – высокая (высокий, как гора); темный – ночь (темно, как ночью) [1, с. 472]. Следовательно, когда ассоциативную пару можно было преобразовать в сравнение типа «глаза – *вишенки* (глаза, как вишенки)» или «бегут – *чемпионы* (бегут, как чемпионы)», мы регистрировали данный тип реакции как ориентированные на потенциально метафорический перенос.

Нулевые реакции были зафиксированы в случаях отказа от ответа или его отсутствия.

Данные количественного и качественно-анализа результатов свободного ассоциативного эксперимента показали различное соотношение типов реакций в ответах учащихся с НРР и ОНР. Актуализация прямого значения слова-стимула составила 38% от всех реакций у школьников с НРР. Для учащихся рассматриваемой категории характерны реакции, ориентированные на потенциально метафорический перенос (25%). В 32% случаев ассоциативные пары представляли реакции, ориентированные на вторичную номинацию, 2% реакций были отнесены к реакциям, ориентированным на словообразовательную номинацию, а отказы составили 3% от общего количества ответов.

Детальный анализ способов идентификации многозначных существительных, прилагательных и глаголов, выявленных в ответах школьников с НРР, показал высокий процент реакций, ориентированных на потенциально метафорический перенос при подборе лекси-

ческих единиц к заданным глаголам и существительным (36% от общего количества реакций на глаголы или существительные). Например: зарычал – *лев, пес*; расцвести – *цветку*; бегут – *спортсмены*; куколка – *красивая, маленькая*; звездочка – *сияет, яркая*; ворона – *черная*. 25% ассоциативных пар с многозначным прилагательным можно было преобразовать в сравнение, например: острый – *нож*, крутой – *склон*, горячий – *огонь*. Все ассоциативные комплексы имели форму номинативного контекста, скрытого сравнения с указанием на признак и объект сравнения. На наш взгляд, это свидетельствует о разветвленности синтагматических отношений, сформированности мыслительной операции сравнения, являющейся начальной ступенью создания вторично-номинативных единиц с переносным значением.

Кроме того, учащиеся с НРР осуществляли идентификацию переносного значения слова-стимула. Наибольшее число реакций, ориентированных на вторичную номинацию, было зафиксировано в группе прилагательных (35% от всех реакций на прилагательные): острый – *перец*; горячий – *мальчик, характерный, сердце*. При идентификации 27% слов из группы глаголов учащиеся с НРР также ориентировались на их переносное значение: бегут – *ручи, часы*; улыбается – *солнышко*; поделиться – *пережитым, впечатлениями, секретом*. Только в 17% случаев учащиеся данной категории идентифицировали переносное значение имени существительного: куколка – *девочка*; звездочка – *снежинка, цветочек*; клубочек – *ежик, котенок, пережати-поле*.

Реакции, ориентированные на прямую номинацию, были зафиксированы также во всех группах стимулов. Почти половину существительных (42%) школьники с НРР опознавали в прямом значении: гнездо – *большое, птичье, синицы, птица*; звездочка – *на небе*; клубочек – *нитка, спицы, шерсти*. В группе прилагательных такие реакции составили 37% от общего количества реакций на прилагательные: горячий – *чай, кофе, картошка*; железный – *купол, меч, доспехи*. 37% реакций на глаголы мы отнесли к данной группе реакций: бегут – *кросс, утром*; улыбается – *маме, другу*; расцвести – *завянуть*; поделиться – *игрушкой, нищий, тортом*.

Реакции, ориентированные на словообразовательную номинацию, и нулевые реакции носили единичный характер. Актуализация словообразовательного потенциала су-

существительного проявилась в 3% случаев в основном на слово «звездочка» (звездочка – звезда, звездный). 1% реакций на многозначное прилагательное «каменный»: (каменный – камень, камни), мы расценивали как реакции, ориентированные на словообразовательную номинацию. Подбор морфологического деривата к глаголам школьники с НРР не производили. Нулевые реакции были зафиксированы только в двух группах стимулов: существительных – 2%, прилагательных – 1%.

Данные факты свидетельствуют о том, что учащиеся с НРР обнаруживают тенденцию к актуализации переносного значения и потенциально метафорического переноса при относительно большом количестве реакций, ориентированных на прямое значение многозначного слова. При этом особую трудность в плане актуализации переносного значения для учащихся с НРР представляют многозначные существительные, что может быть обусловлено недостаточной разветвленностью парадигматических связей в лексиконе. Наиболее успешно школьники выполняют задание с именами прилагательными в качестве вторичных наименований.

В ходе обработки материалов, полученных при проведении ассоциативного эксперимента с учащимися с ОНР, было установлено следующее соотношение ассоциативных реакций: 45% реакций, ориентированных на первичную номинацию; 14% – на потенциально метафорический перенос; 14% – на вторичную номинацию; 21% – на словообразовательную номинацию, и 6% составили отказы от ответа.

Качественный анализ ассоциативных типов реакций в основных группах стимулов позволил выявить преобладание реакций, ориентированных на прямую номинацию во всех номинативных группах: а) глаголов (46%): бегут – *действие, идут, друзья, зебры*; улыбается – *зрителям, радостно, смеется*; зарычал – *громко*; расцвести – *красиво*; поделиться – *дать, с мамой, конфетой*; б) существительных (45%): гнездо – *птенцы, птеник, птичье*; ворона – *сорока, дерево, воробьи*; звездочка – *красивая, красная*; куколка – *игрушка, фарфоровая, новая, рыжая*; клубочек – *ниток, хороший, синий, шерсти*; в) прилагательных (46%): горячий – *теплый, кипяток, кипящий, булочка, холодный*; железный – *копье, паровоз, труба, молоток, машина, огнетушитель*.

Наличие множественных реакций, актуализирующих прямое значение многозначного слова, отражает поэтапное усвоение содержательной стороны слова, развитие которого начинается с овладения прямым значением лексической единицы.

Реакции, ориентированные на потенциально метафорический перенос, были отмечены также во всех группах слов-стимулов: а) глаголы (16%): зарычал – *щенок, зверь, волк*; улыбается – *ребенок*; б) существительные (14%): ворона – *черная, хитрая, горластая*; куколка – *красивая*; звездочка – *сияющая*; клубочек – *катится, маленький*; в) прилагательные (12%): каменный – *твердый*; острый – *нож*; горячий – *огонь*. Тенденция к актуализации потенциально метафорического значения многозначного слова в сочетании с другим словом позволяет говорить о том, что у школьников с ОНР начинает развиваться образное мышление.

Реакции, ориентированные на вторичную номинацию, составили незначительную часть реакций в ответ на глаголы (8%): бегут – *минуты, суп*; расцвести – *человек, солнце*; поделиться – *радостью* и на существительные (12%): гнездо – *дом, жилье*; ворона – *девочка*; звездочка – *снежинка*; клубочек – *кошка, колобок, ежик*. Однако высокий процент реакций данного типа отмечен в группе прилагательных (22%): острый – *солёный, бульон, перец*; крутой – *важный, машина, слабый, класс*; каменный – *мягкий, сердце, человек, земля*. Трудности идентификации переносного значения многозначного слова связаны с задержкой образования аналогий, что обусловлено снижением интегративной функции языкового мышления.

Наибольшее количество реакций, ориентированных на словообразовательную номинацию, было выявлено в ассоциативных парах с глаголом (25%): улыбается – *улыбка, улыбаюсь*; зарычал – *рычат, зарычит*; расцвести – *цвет*. Аналогичные способы идентификации зафиксированы в группе существительных (20%): звездочка – *звезда, звезды*; куколка – *кукла*; гнездо – *гнездышко*. Морфологический дериват учащиеся с ОНР подбирали к 16% прилагательных. Частотой была реакция на слово «каменный» (каменный – *камень*). Широкая представленность данных реакций подтверждает развитие процесса морфологического анализа слова, навыками которого школьники овладевают

в этот период обучения на уроках русского языка. Среди ответов учащихся с ОНР было зафиксировано незначительное количество отказов во всех группах стимулов: существительных (9%), глаголов (5%), прилагательных (4%).

Таким образом, в отличие от учащихся с НРР распределение ассоциативных реакций в меньшей степени зависит от морфологической категории слова-стимула. Учащиеся преимущественно актуализируют прямое значение слова-стимула не зависимо от его частеречной принадлежности.

Результаты анализа ассоциативного окружения многозначного слова в лексиконе младших школьников с нарушенной и нормальной речевой деятельностью позволили конкретизировать имеющиеся данные об усвоении многозначных слов учащимися с НРР и выявить основные способы идентификации многозначного слова школьниками с ОНР. Использование представленных в работе сведений будет способствовать реализации адекватных путей лексико-семантического развития школьников обеих категорий.

Литература

1. Гак В.Г. Языковые преобразования. М., 1998.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка под ред. Н.Ю. Шведовой. 16-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1984.
3. Рогожникова Т.М. Психолингвистическое исследование функционирования многозначности слова. Уфа, 2000.

Actualization of associative connections of polysemantic words by pupils with normal and underdeveloped speech habits

There is analyzed the issue of polysemantic words functioning in individual vocabulary of pupils with general underdevelopment of speech habits. There are considered the methods of polysemantic word identification by children of the mentioned category; there are suggested the facts that reflect the learning peculiarities of semantic structure of nouns, adjectives and verbs by pupils with normal and underdeveloped speech habits.

Key words: *associative reaction, identification, polysemantic word, direct nomination, secondary nomination, word-formative nomination, potentially metaphoric word transfer.*

Е.В. ПАВЛОВА
(Волгоград)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ

В соответствии с критериями анализа интеллектуальных эмоций (интенсивность познавательного интереса, модальность, повторяемость и осознанность) выявлены особенности их переживания младшими школьниками, обучающимися в образовательных учреждениях различного типа (лицей, гимназия и общеобразовательная школа). Предложены рекомендации школьному психологу по организации развивающих занятий, учитывающих специфику каждого из названных учреждений.

Ключевые слова: *мыслительная деятельность, интеллектуальные эмоции, критерии анализа интеллектуальных эмоций: интенсивность познавательного интереса, модальность, повторяемость и осознанность.*

Стандарты третьего поколения ориентируют школу на усиление воспитательного эффекта обучения. Задача успешного воспитания подрастающего поколения – одна из самых сложных, т.к. подразумевает изменение эмоций и чувств, мотивов действий и поступков. В реальной образовательной ситуации вместо воздействия на личность учащегося в целом чаще всего затрагивается его интеллектуальная сфера. Такое положение дел приводит к недооценке эмоциональных переживаний, сопровождающих познавательный процесс, что негативно сказывается на усвоении знаний. Жизнь ученика в школе должна быть эмоционально насыщенной, приносящей радость познания с первых дней обучения. Однако усложнение содержания учебных предметов, обусловленное техническим прогрессом и уровнем развития общества, является одной из причин негативных детских переживаний, ведущих к возникновению стрессовых состояний [4]. Д.И. Фельдштейн, перечисляя главные направления фундаментальных психологических исследований, акцентирует внимание на мотивационно-эмоциональной стороне учебной деятельности [6]. Наряду с теоретическими, необходимы разработки прикладного ха-