

должны способствовать формированию навыков и умений восприятия, понимания и использования фразеологизмов в речи.

Для анализа фразеологических оборотов на занятиях по русскому языку как иностранному применяются такие методы, как семантическое толкование, лингвострановедческий комментарий, а также сопоставительный анализ фразеологизмов русского и китайского языков. В настоящее время одним из ведущих методов изучения фразеологии является сопоставительный анализ фразеологизмов.

В процессе сопоставления фразеологизмов русского и китайского языков можно выделить следующие группы: полные эквиваленты, имеющие одинаковый смысл и употребляемые в одинаковых ситуациях: *метать бисер перед свиньями* — 对牛弹琴 (duìniú tánqín) ‘играть на цитре перед быком’; *иголка в стоге сена* — 海一粟 (hǎi yī sù) ‘просяное зернышко в море’; *манна небесная* — 天上掉馅饼 (tiānshàng diào xiàn bǐng) ‘пирожки, падающие с неба’; *пуганая ворона куста боится* — 惊弓之鸟 (jīnggōngzhīniǎo) ‘птица, пуганная луком’. Фразеологизмы, относящиеся к этой группе, имеют одинаковую внутреннюю форму, однако при более детальном анализе можно отметить определенные смысловые нюансы, связанные с особенностями национального менталитета.

Ко второй группе сопоставляемых фразеологических единиц относятся частичные эквиваленты. В китайском и русском языках присутствуют фразеологизмы, которые имеют одинаковый смысл, но разную образность. Обычно такие фразеологизмы имеют одинаковое значение, но различаются составом лексических компонентов: *не видеть дальше своего носа* — 井底之蛙 (jǐngdǐzhīwā) ‘лягушка на дне колодца’; *на голову выше других* — 鹤立鸡群 (hèlìjīqún) ‘словно журавль в курятнике’.

К третьей группе относятся фразеологизмы, не имеющие эквивалентов в другом языке. В русском языке есть много фразеологизмов, не имеющих в китайском языке соответствий на уровне смысла. Такие фразеологизмы чаще всего содержат в своем составе безэквивалентную лексику: архаизмы, топонимы, антропонимы: *верста Коломенская, бить баклуши, во всю Ивановскую, на ять, Тришкин кафтан*. Входят в группу безэквивалентной лексики выражения, имеющие библейское происхождение: *иерихонская труба, блудный сын, бог миловал*. Во многих из них отразилась история русского народа: *мамаево побоище, казанская сирота*.

Такие фразеологизмы необходимо переводить буквально, стараясь сохранить их языковые особенности, стилистическую окраску. Они обладают наибольшей страноведческой ценностью. Трудности изучения подобных фразеологизмов заключаются в том, что у людей, имеющих разную историю, религию, принципы морали, психологию, явления и предметы часто вызывают неодинаковые ассоциации, из которых возникают фразеологические метафоры. Несмотря на трудности перевода и понимания русских фразеологизмов, их необходимо включать в процесс обучения языку.

Заключение. Изучение национально-культурного своеобразия фразеологизмов тесно связано с проблемами исследования человеческого сознания, восприятия мира и путей его осмысления, отраженных в языке. Каждый народ видит мир через призму своего языка и отражает его в национально-специфических образах. Система образов, зафиксированных во фразеологическом составе языка, обусловлена особенностями материальной, социальной и духовной культуры той или иной языковой общности и может свидетельствовать о ее национально-культурном опыте и традициях. Изучение фразеологии китайскими учащимися поможет им понять специфику образного структурирования картины мира, отраженную во фразеологизмах.

Список цитируемых источников

1. Дэвидсон, Д. Функционирование русского языка. Методический аспект : пленар. докл. на VII Конгрессе МАПРЯЛ / Д. Дэвидсон, О. Д. Митрофанова. — М., 1990. — С. 3—28.

УДК 372.462-159.954

Н. П. Григорович, А. Э. Богатырёва

Оршанский колледж учреждения образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», Орша

ВОССОЗДАЮЩЕЕ ВООБРАЖЕНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ПРИЁМ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ УЧАЩИХСЯ

Введение. На I ступени общего среднего образования именно компетентностный подход к языковой подготовке учащихся обеспечивает развитие у школьников способности использовать знания в конкретных языковых и речевых ситуациях. Так, одной из важнейших программных задач рассматривается

формирование орфографических компетенций, которые станут основой, позволяющей в дальнейшем успешно осваивать курс русского языка на базовом и среднем уровнях [1, с. 33]. Проблема развития у учащихся навыков и умений грамотного письма, орфографической зоркости была и остаётся довольно острой. Она выступает предметом как теоретических исследований, так и является одной из основных методических проблем современной школьной практики. Это подтверждают все опрошенные нами учителя (11 человек) школ Оршанского региона.

Педагогами на уроках проводится систематическая словарно-орфографическая работа, которая организуется с учётом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, направлена на развитие словарного запаса, фонематического слуха, совершенствование умений чувствовать орфограмму — «опасное место» в слове. Вместе с тем в процессе анализа продуктов учебной деятельности учащихся 4-х классов (47 человек) нами было установлено, что количество орфографических ошибок у некоторых ребят составляет 6—7 в тексте из 29 слов. 72,72 % педагогов (8 человек) недовольны итогами работы по орфографии.

Цель данной статьи в соответствии с обозначенными трудностями в обучении русскому языку — обоснование методической целесообразности воссоздающего воображения как эффективного средства повышения качественных знаний учащихся по орфографии.

Методологическую основу нашего исследования составили работы отечественных и зарубежных исследователей: М. М. Алексеева, Ю. И. Асманова, О. В. Данич, Г. М. Концевая, Т. А. Ковалевская, М. М. Фомин. Для достижения поставленной цели были использованы общенаучные методы: анализ работ младших школьников, сравнительный анализ уроков, педагогическое наблюдение, обобщение. Выборку составили 47 респондентов — учащиеся 4-х классов.

Основная часть. Учителя часто включают в орфографическую разминку на уроках письмо по памяти. По мнению всех опрошенных педагогов, оно носит комплексный характер, удобно для систематизации и закрепления изученного материала. Традиционно письмо по памяти состоит из комментирования пропущенных орфограмм и пунктограмм, лексико-семантического разбора, синтаксического анализа, индивидуального и коллективного повторения предложенного текста, записи по памяти, сравнения написанного в тетрадях с образцом [2, с. 85].

Школьные педагоги, как мы убедились, строят работу поэтапно, нацеливают учащихся на запоминание текста. Несмотря на данный алгоритм, при работе над стихотворным текстом из двух строк четверо учащихся в одном классе (17,4 %) допустили в записи смысловые ошибки (неправильно употребили определения, глагольные формы), пятеро учащихся (21,7 %) допустили пунктуационные ошибки, шестеро (26,1 %) — орфографические. Одним словом, учащиеся в указанном виде учебной деятельности испытывают затруднения. На наш взгляд, письмо по памяти может быть для младших школьников интересным и результативным, если организовать работу несколько по-другому, внести в неё элементы творчества. Тогда учащимся будет гораздо легче соотносить семантику слова с его орфографическим обликом, легче запоминать структуру предложения и, соответственно, пунктограммы.

Мы считаем, что использование приёма воссоздающего воображения помогает сосредоточиться на предлагаемом тексте, осознать, о чём идёт речь, обратить зрительное или ассоциативное внимание на особенности написания.

Под творческим воображением некоторые исследователи понимают «самостоятельное создание новых образов» [3, с. 39]. Воссоздающее воображение — это «процесс создания образа по его описанию, чертежу, рисунку, схеме». По мнению О. В. Гвинджилия, учителя-практики на уроках русского языка и литературного чтения чаще опираются именно на творческое воображение [4, с. 40].

В свою очередь, воссоздающее воображение, на наш взгляд, выступает тем практическим приёмом, с помощью которого письмо по памяти, как упражнение орфографического характера, становится более эффективным. Чтобы воссоздающее воображение стало толчком к активному говорению учащихся, а затем и безошибочному письму, учителю необходимо создать определённые условия: регулярно проводить работу с опорой на воссоздающее воображение; чётко доводить до учащихся порядок выполнения действий; продумывать содержание беседы, предваряющей запоминание текста; осуществлять контроль «представленного» учащимися; усложнять данный вид учебной деятельности постепенно.

С чего может начать учитель? С объяснения учащимся, что такое «мысленный экран». С этой целью вначале можно использовать небольшой экран любого тёмного цвета. Затем на определённом языковом примере ребята усваивают, что рисуют не только художники. Словами, как красками, рисуют поэты, писатели, создавая при этом удивительные картины: «...ещё вчера вечером луг был просто зелёным, а сегодня утром — золотым», «Осень в плиссированной юбке дождя ступает медленно и гордо...». Ребята тоже могут увидеть подобные картины, если призовут на помощь своё воображение. Для этого надо поудобнее сесть, закрыть глаза, голову можно положить на парту и мысленно представить большой экран. А на экране ту картину, которая есть в тексте. Например, «Луна в стекле смотрит круглым глазом». Безусловно, с первого раза не все учащиеся быстро смогут увидеть что-то необычное на своём «экране». Но постепенно, что подтвердили и учителя, в чьих классах мы организовывали исследование, всё больше учащихся начинают передавать свои ощущения, детализировать представляемые картины.

Ввиду того, что воображение — это путь к пониманию и запоминанию текста, необходимо продумывать вопросы беседы. Так, к указанному выше предложению они могут быть следующими: «Какое время

суток описал поэт? Это ночь или уже поздний вечер? Что можно сказать об окне: закрыто или открыто? Расскажите, какая картинка у вас получилась? Я прочту строчку ещё раз, а вы разместите её каждый на своём экране».

Для подобной работы на уроке необходимо выделить время. Но в результате школьники легче воссоздают в памяти описываемую картину, легче запоминают не только текст, но и орфографический облик слов, работа выполняется более осмысленно, в том числе и более слабыми учащимися. В ходе эксперимента мы в этом убедились: при записи прозаического текста орфографические ошибки были допущены только двумя учащимися (8,7%), причём в словах традиционного написания.

Данный приём результативен и с точки зрения развития речи обучающихся, формирования знаний в области лексики — практическое усвоение слова в переносном значении. Важна также и роль живой беседы, в которой каждый может услышать мнения других, что-то дополнить, добавить, уточнить, создать собственную яркую картинку.

Для того чтобы данная работа проводилась системно, привлечение «мысленного экрана» можно увязать с изучаемыми на уроке орфографическими темами. Так, при изучении гласных после шипящих — «А фея в платье из пушинки заваривает чай в кубинке». При изучении проверяемых согласных — «Незнакомка раскрывает синий глаз, и росинка в нём сверкает, как алмаз».

Может отметить, что предлагаемые учителями тексты содержат как статичные картины (включается один «кадр»), так и динамичные — в воображении учащихся предстают несколько «кадров», которые они размещают на своих мысленных экранах. Если вначале учитель может акцентировать внимание в основном на зрительном восприятии с помощью подобранного текста, то постепенно целесообразно опираться на умения услышать, почувствовать происходящее: «Сладкой подводной травой и ольховым корнем, осенним ветром и рассыпанным песком пахла вода из ручья. Я почувствовал в ней голос лесных гроз». Безусловно, подобный подход учителя к выбору текстов для письма по памяти помогает учащимся ощутить красоту речи, легко запомнить и грамотно записать предложенный текст, что формирует и развивает орфографическую зоркость младших школьников.

Заключение. Применение в образовательной практике приёма воссоздающего воображения способствует развитию речевой индивидуальности учащихся, долговременной памяти. С другой стороны, происходит накопление языкового материала для сочинений, так как учителем организуется одновременно работа по усвоению изобразительных средств языка. Память учащихся опирается на живую яркую картину, помогает выработке устойчивых орфографических умений.

Список цитируемых источников

1. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. II класс. — Минск : НИО, 2016. — 156 с.
2. Фомин, М. М. Проблема формирования поликультурной языковой личности / М. М. Фомин // Вестн. ЯГУ. — 2007. — № 2. — С. 84—86.
3. Политова, Н. И. Развитие речи учащихся начальных классов / Н. И. Политова. — М., 1984. — 137 с.
4. Гвинджилия, О. В. Как научиться «видеть невидимое» / О. В. Гвинджилия // Нач. шк. плюс. — 2008. — № 8. — С. 39—42.

УДК 821.161.3Караткевіч³

А. С. Гушча

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы

АСАБЛІВАСЦІ ТВОРЧАГА СТЫЛЮ УЛАДЗІМІРА КАРАТКЕВІЧА

Уводзіны. Мастацкае засваенне свету на сучасным этапе характарызуецца спасціжэннем глыбінь і новых абсягаў, яго матэрыяльных і духоўных праяў пры разнастайнасці стылявога выяўлення, форм увасаблення задуманага. Найбольш аб'ёмна і ўсебакова творчыя пошукі ў гэтым кірунку адбіліся ў жанры рамана, асаблівыя поспехі якога прыпадаюць на 60—80 гады XX стагоддзя. Разам з традыцыйным для беларускай літаратуры сацыяльна-бытавым раманам пачынаюць плённа выкарыстоўвацца і іншыя тыпалагічныя разнавіднасці гэтай структуры, у чым асабліва пераконвае проза У. Караткевіча, якая прынесла яму шырокае прызнанне далёка за яе межамі [1, с. 104].

Асноўная частка. Прыход у беларускую літаратуру такога пісьменніка, як Караткевіч, быў «заканаммерным і абумоўлены працэсам развіцця самой літаратуры, а таксама ўзроўнем і грамадскага, і духоўнага жыцця той эпохі, якая нарадзіла мастака» [2, с. 70].