

ISSN 2072-0297



# МОЛОДОЙ<sup>®</sup> УЧЁНЫЙ

международный научный журнал



**46**  
2017  
Часть IV

16+

ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 46 (180) / 2017

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:** Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Абдрашилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хуснидин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

**Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.**

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

**Международный редакционный совет:**

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)

Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)

Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)

Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)

Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)

Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)

Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)

Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмуратович, кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)

Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)

Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)

Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)

Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)

Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)

Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

**Руководитель редакционного отдела:** Кайнова Галина Анатольевна

**Ответственный редактор:** Осянина Екатерина Игоревна

**Художник:** Шишков Евгений Анатольевич

**Верстка:** Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович, Майер Ольга Вячеславовна

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; http://www.moluch.ru/.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 06.12.2017. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

---

---

**Н**а обложке изображен *Марио Молина* (родился 19 марта 1943 г.), мексиканский химик, исследователь химии атмосферы Земли.

Марио родился в Мехико в семье адвоката. Окончил сначала частную школу Institut auf dem Rosenberg в Швейцарии, а затем получил степень бакалавра химической технологии в Национальном автономном университете Мехико. В 1972 году получил докторскую степень в Калифорнийском университете в Беркли.

Важнейшие исследования Марио Молины касаются химических явлений, которые происходят в атмосфере. Он исследовал химические и спектроскопические свойства соединений, имеющих значение для воздушной оболочки Земли. В 1974 году совместно с Ф. Роулэндом разработал теорию уменьшения озонового слоя в результате воздействия коротковолнового ультрафиолетового излучения на фреоны, вещества, которые поступают в нижние слои атмосферы в результате выбросов промышленного производства. Атомы хлора атакуют молекулы озона, разрушая их и давая оксид хлора ClO, который взаимодействует с атомарным кислородом, в результате чего вновь образуется активный хлор — важный компонент цикла разрушения озона. Эти исследования впоследствии легли в основу многочисленных работ по изучению проблемы разрушения

стратосферного озонового слоя. Для предотвращения этой медленной, но неизбежной экологической катастрофы потребовалось принятие на международном уровне политических решений, непосредственно затрагивающих жизненные интересы многих миллионов людей. Так, например, запрет на производство и использование фторхлоруглеродов привел к поиску его менее опасных заменителей.

В 1980-х годах Молина воссоздал в лабораторных условиях аналог стратосферных антарктических облаков, состоящих из микрокристалликов льда, изучил их влияние на атмосферу и доказал, что в полярных условиях разрушение озона протекает весьма успешно. Чтобы понять суть быстрых каталитических реакций над южным полюсом, проводились эксперименты с перекисью хлора, мало изученным до этого веществом.

В 1995 году за работу по изучению факторов, влияющих на образование и разрушение озонового слоя, ему была присуждена Нобелевская премия, которую он разделил со своим бывшим руководителем Шервудом Роулэндом и голландцем Паулем Круценом.

С 2004 года Молина преподает в Калифорнийском университете в Сан-Диего.

*Екатерина Осянина, ответственный редактор*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ИСТОРИЯ

- Герасимова М. В.**  
Революция 1917 года: взгляд через 100 лет... 263
- Жакпаров Ж. И.**  
Туркестанская (Кокандская) автономия — первое демократическое государство на территории Узбекистана? ..... 265
- Тевс К. И.**  
В чем заключается истинный патриотизм ..... 267
- Eminbayli V. H.**  
Some problems of investigation of traditional trades in the territory of Azerbaijan based on academic sources..... 269

### ПЕДАГОГИКА

- Ахраменко Е. В.**  
Использование приема драматизации при обучении английскому языку..... 272
- Ахраменко Е. В.**  
Проектная методика на уроке английского языка ..... 274
- Богатова Е. А.**  
Познавательное развитие детей дошкольного возраста при проведении игр развивающего характера..... 276
- Владимирова Е. А.**  
Интегрированное занятие с использованием здоровьесберегающих технологий для первой младшей группы «Колобок наоборот» ..... 279
- Вяткина Н. И., Ачкасова Ю. В.**  
Особенности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня ..... 281

- Горбунова А. Ю.**  
Социальная сеть — угроза безопасности подростка ..... 283
- Дурнева Ю. Н.**  
Сауна — средство оздоровления и профилактики заболеваний у детей дошкольного возраста... 285
- Замятина В. В.**  
Воспитание нравственных чувств у дошкольников через экологическое развитие ..... 287
- Комиссарова Е. И.**  
Развитие речевых навыков и познавательной деятельности детей среднего дошкольного возраста посредством игры ..... 288
- Кондратьева Н. В.**  
Современные формы работы с родителями по приобщению дошкольников к художественной литературе ..... 291
- Корнева Т. А.**  
Проблемное обучение при занятиях математикой с детьми ..... 293
- Li Yan, Cui Shan, Gao Yu-ru**  
Design and practice of innovative training project for College Students ..... 296
- Логоша Г. Е., Симонова Е. С.**  
Развитие мелкой моторики у малышей ..... 299
- Максимова М. В.**  
Использование дидактических игр как средства развития познавательных способностей у детей младшего дошкольного возраста ..... 302
- Миронова О. А.**  
Учебное сотрудничество как средство формирования коммуникативных УУД..... 304
- Polvanova M. F.**  
Learning English with usage of specific teaching methods ..... 306

**Полякова М. А., Хаустова В. Н., Науменко Н. А., Романенко В. М., Мерцалова О. Д., Карапузова М. М.**

Устранение дисграфии и дислексии — необходимое условие усвоения программы по русскому языку в школе ..... 308

**Полякова М. А., Хаустова В. Н., Науменко Н. А., Романенко В. М., Солошенко Н. Н., Гладкова Н. А.**

Подготовка воспитанников к самостоятельной жизни через правовое воспитание ..... 309

**Рощупкина Н. А.**

Интеграция образовательных областей в образовательной деятельности с детьми в условиях реализации ФГОС ..... 311

**Савельева О. А.**

Взаимодействие классного руководителя и родителей в формировании единого воспитательного пространства (из опыта работы) ..... 313

**Стариков А. М.**

Развитие коммуникативной компетенции учащихся как катализирующий фактор обучения иностранному языку в средней школе ..... 314

**Третьякова Н. П.**

Театрализованное представление с элементами игры для детей младшего дошкольного возраста «Рёвушка развеселилась» ..... 317

**Tursunova G. N.**

The usage of modern technology in the improvement of speaking skills ..... 318

**Хватько И. Н., Солдатова Л. В.,**

**Коростелёва О. В.**

Дети с нарушением зрения. Восприятие окружающего мира ..... 321

**Шестакова Ю. И.**

Основные направления взаимодействия семьи и дошкольного учреждения ..... 324

**Щеглова О. Г.**

Организация коррекционной работы по развитию связной речи у дошкольников в условиях логопедического пункта ..... 325

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

**Дементьева Я. С.**

Знакомство с культурой страны изучаемого языка посредством кинематографа (на примере сериалов «Шерлок» и «Элементарно») ..... 328

**Занина Е. О.**

Культурно-просветительская деятельность музеев: формы осуществления и перспективы ..... 330

## ФИЛОЛОГИЯ

**Герасимова А. В.**

Проблема перевода фразеологических единиц (на материале пьесы Б. Шоу «Пигмалион») .... 333

**Дементьева Я. С.**

Реализация концепта «насилие» в произведениях американских писателей ..... 337

**Казенная Ю. А.**

Об особенностях англоязычного медицинского дискурса (на примере кинотекстов) ..... 339

## ФИЛОСОФИЯ

**Печенкин А. А.**

К вопросу о генезисе религиозного движения стригольников ..... 342

# ИСТОРИЯ

## Революция 1917 года: взгляд через 100 лет

Герасимова Мария Вадимовна, студент

Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

Сегодня революцию 1917 года условно именуют русской революцией.

За последние годы был накоплен огромный источник багаж по истории революции 1917 года, а также сформированы многочисленные схемы событий, научных трудов.

Но, методологическая ограниченность некоторых произведений убеждает в общей необходимости более расширенного анализа данной темы [3].

В связи с юбилеем событий революции 1917 года в публицистике и научной печати оживленно обсуждают теории, которые объясняют их суть. Существует множество слухов, мнений по поводу происходящих в то время событий.

По мнению Нефедова С. А. причиной революции является «абсурдный слух» о намерении властей ограничить потребление хлеба в Петрограде [2]. На наш взгляд, это не совсем верно.

В 2017 году исполнилось 100 лет Российской революции. Эти годы были наполнены самыми разнообразными событиями. Изменялась политическая карта мира: одни государства умирали, другие рождались, менялись парадигмы развития, общественные и личные ценности. Чем дальше от нас уходят события, связанные с революцией 1917 года в России, тем больше они волнуют как профессиональных историков, так и граждан, пытающихся просто понять её причины, движущие силы, последствия и многие другие вопросы.

По мнению Севастьянова М. А. революция была исторически предопределена, мы согласны с мнением данного автора. В то время Россия уже три года вела очень неудачную войну, в которой выявились новые пороки отжившего царизма. Данными условиями было недовольно население страны, тем самым революция была встречена с восторгом.

Впоследствии сформировались непредвиденные обстоятельства:

- не хватало необходимых для жизни товаров;
- война не заканчивалась;
- свобода воспринималась народом как вседозволенность;

— новое правительство не могло навести порядок в стране.

При данных условиях революция нашла отражение во внутривластной борьбе. Было ясно, что партия, которая предложит стране самую успешную программу выхода из существующей обстановки будет действовать решительно, добьется успеха. Можно отметить, что такая партия нашлась.

Ленин В. И. с большевиками и явились данной партией. Как никто другой, он понял присутствующую ситуацию, посчитал, что судьба революции будет решаться не голосованием и выборами, а на площадях Петрограда и в окопах.

Он учел присутствующий стихийный характер событий, сумел им воспользоваться в отличие от иных лидеров партий. Ленин верил в длительный успех революции, уповал на мировую революцию, ликвидацию капитализма на планете. В данном случае, Россия должна была показать пример, по которому бы шли большинство развитых стран планеты.

Однако он ошибся в своих расчетах. Стоит отметить, что власть большевиков смогла выстоять в одиночку в испытаниях гражданской войны, сталинских репрессиях, разрухи, а также победить в войне, однако не смогла зажечь мировой пожар.

Испытания гражданской войной помогли укреплению авторитета правящей большевистской партии, сплочению нации. Победа в ней увеличила уверенность Ленина в правоте идеологической и политической позиции. В октябре 1917 года, революция не закончилась, она продолжалась в деревнях и городах, умах и душах людей, приобретала противников, сторонников [5].

Новая экономическая революция (НЭП) стала новым испытанием революции, ведь после красноармейской атаки на капитализм, Ленин перешел к сотрудничеству с ним. Данное отступление было вынужденным и необходимым шагом, не представлялось возможным поднять страну из руин иным способом.

Ленинский план победить капитализм в России, используя при этом, его же методы и средства принес

частный успех. Но у НЭПа была и другая, скрытая от глаз сторона. В большевизм проникла нэпманская идеология. Она оказалась очень живучей, её не смогли искоренить из сознания людей даже такие чрезвычайные меры, как сталинские репрессии.

Крах большевистского эксперимента был предрешен тогда, когда он стал превращаться сначала из революционного в государственный, а потом государственно-бюрократический, коррупционный. К руководству страны пришли люди, не способные увидеть и понять необходимость перемен. В результате было потеряно время и некоторая историческая перспектива. И вместе с тем, нельзя забывать тот факт, что после революции страна прошла очень сложный путь.

На этом пути было много побед и поражений, это наша история, история наших дедов и отцов, бабушек и матерей. Никто и никогда не отменит и не приуменьшит их самоотверженного труда на благо будущих поколений [5].

Истории свойственно повторяться на новом витке её развития. Те благородные идеалы, которые были заложены революцией, но не осуществленные в силу экономической, политической, социальной неготовности общества, должны вернуться и проявить себя в будущем. Эти идеалы заложены в менталитете, в общественном сознании наших людей, а значит, у России есть историческая возможность быть и оставаться великой мировой державой.

Дискуссии о роковых событиях 1917 года идут уже столет и будут продолжаться, принимая причудливые, парадоксальные и противоречивые очертания, втягивая в свою орбиту новые поколения историков, философов, обществоведов. Острота полемики между людьми различных мировоззрений будет сохраняться до тех, пока не канут в Лету страсти и амбиции современной эпохи.

Весь мир увидел в 1917 году не одну, а сразу две революции, слившихся в один трагикомический поток, в одну первую глобальную революцию современности. 1917 год открыл дорогу «бунташному» XX веку, породил другие

глобальные революции современности, коренным образом изменил экономические, политические, социальные и духовные условия всемирной истории [1].

Рассматривая место Октябрьской революции 1917 года в процессе обновления России, следует отметить, что прежнее, Временное правительство, не могло, а в ряде случаев и не хотело решать узловые проблемы, которые были выдвинуты в ходе революции и созрели до понимания народными массами в качестве главных задач, стоящих перед российским государством и обществом.

Это: немедленный выход из войны, решение продовольственной проблемы, ликвидация безработицы, восстановление правопорядка, решение аграрного, рабочего и национального вопросов. Как известно, в условиях сложившегося в стране накануне октябрьского переворота общенационального кризиса наибольшую активность проявили большевики, сумевшие соединить марксистские постулаты с наиболее устойчивыми элементами русского менталитета и особенностями развития ситуации в стране в 1917 г.

Их программа аккумулировала:

- антикапиталистические настроения рабочего класса;
- общинные традиции крестьянства;
- антивоенные настроения общества;
- стремление к справедливости и социальному равенству на уравнительных началах и др.

В итоге Октябрьскую революцию и провозглашение Советской власти поддержала основная масса населения страны, поскольку идея Советов во многом соответствовала российской традиции непосредственной общинной демократии. Советскую власть поддержала и армия, уставшая от войны [1].

Октябрь 1917 года стал не только началом «новой эпохи» в жизни Российского государства, но и величайшей трагедией в жизни значительной части его общества, и в первую очередь его интеллектуальной части.

#### Литература:

1. Марухин, В. Ф. Уткин А. И. Федоренко А. А. К 100-летию революционных событий 1917 года // Материалы региональной научно-практической конференции, 2017 г. 141 с.;
2. Нефедова, С. А. Слухи как причина февральской революции 1917 года // Историческая и социально-образовательная мысль, № 2, 2017 г. 15–22 с.;
3. Оборский, Е. Ю. Отечественная историография революции 1917 года // Гуманитарные и юридические исследования, № 1, 2017 г. 91–97 с.;
4. Разаков, Р. Ч. О природе социализма в России // Вестник таджикского государственного университета права, бизнеса и политики, № 1, 2017 г. 5–11 с.;
5. Севастьянов, М. А. Революция 1917 года: взгляд через 100 лет // Прикладные научные исследования. Сборник статей международной научно-практической конференции, 2017 г. 202–205 с.



## Туркестанская (Кокандская) автономия — первое демократическое государство на территории Узбекистана?

Жакпаров Жавохир Ислон угли, студент

Ташкентский исламский университет при Кабинете министров Республики Узбекистан

В современной историографии (да и в советской тоже) существует разные точки зрения сущности и характера Туркестанской автономии — от восторженных до гиперкритических [1, 4, 6]. Споры и дискуссии вокруг этого политического образования создали огромный пласт исторической литературы [3, 5], которые чрезмерно политизируют историю автономии. Я постараюсь осветить эти полярные точки зрения используя труды узбекистанских историков, в частности идеи С. С. Агзамходжаева, которые официально признаны властью республики [2].

1917 год в корне изменил политическую ситуацию в Центральной Азии. Февральская революция создала условия для создания политических партий и движений в Туркестане. Основными акторами политического пробуждения были джадиды — местная интеллигенция, жаждавшая политических, экономических и культурных перемен. Октябрьский переворот был воспринят джадидами неоднозначно — одна ее часть поддержало большевистский захват власти, другая часть предложило другую альтернативу политического устройства Туркестана. В ноябре 1917 г. в городе Коканде местная культурная элита в союзе с местными предпринимателями создали Туркестанскую автономию, создав тем самым первое светское государство на республиканских началах в Центральной Азии. Эта версия является самой распространенной в современной узбекистанской историографии. Историк Агзамходжаев настаивает на союзе всех слоев мусульманского населения в создании Кокандской автономии, утверждая, что создание новой власти — воля народов Туркестана. Я думаю, что версия Агзамходжаева крайне идеологизирована и политизирована, которая служит интересам нового постсоветского государства.

Вернемся к событиям 1917 года. 26 ноября 1917 г. был созван IV Чрезвычайный Краевой мусульманский съезд, где была создана Туркестанская автономия в Коканде. На съезде к тому моменту присутствовало: от Ферганы 150 человек, от Сырдарьинской области 22, от Самаркандской 21, от Закаспийской области один делегат, от Бухары 4 делегата [2, с. 189]. Среди делегатов были представители городских дум, Туркестанского Бюро татар, краевой еврейской организации «Паолей Сион», а также местных евреев. Так что этот «съезд писала газета Улуг Туркистон, нельзя назвать только мусульманским, а следовало бы назвать съездом народов Туркестана» [2, с. 189]. IV Краевой мусульманский съезд отличался ярко выраженной демократической направленностью. Он стремился направить развитие края в русло демократических и экономических свобод, сложившихся культурных, исторических и этносоциальных традиций местных народов, выражая их желание

строить жизнь по собственному разумению. По мнению Агзамходжаева, на съезде не ставился вопрос о разрыве связей с Россией. Речь шла о суверенитете в едином экономическом и государственном пространстве. Понимая сложность проблемы национального возрождения, национальные демократы Туркестана надеялись с помощью демократических сил России построить экономически развитое, демократическое общество [2, с. 192]. Между тем решение мусульманского съезда о формировании на территории Туркестанского края национальной демократической государственности нашло широкую поддержку среди разнообразных слоев коренного населения. Провозглашение автономии приветствовали европейские антисоветски настроенные политические объединения и движения.

28 ноября 1917 г. было определено название формирующегося государственного образования «Туркистон Мухторияти» (Туркестанская автономия). Структура власти выглядела следующим образом: до созыва Учредительного собрания вся полнота власти сосредоточивалась в руках Туркестанского Временного Совета и Туркестанского Народного Собрания. Из членов Временного Совета должно быть сформировано правительство из 12 человек. Численность Туркестанского Временного Совета была определена по количеству ранее делегировавшихся депутатов от Туркестанского края Всероссийское Учредительное собрание (32 человека). [2, с. 192]. В состав Народного Совета, численностью в 54 места предполагалась включить 4 представителей от органов городского самоуправления и 18 от различных краевых «европейских» организаций. Таким образом 1/3 мест выделялась некоренной европейской части населения края, составляющей тогда около 7% всех жителей края [2, с. 193]. В основу предлагаемой схемы государственного устройства закладывался принцип пропорционального представительства национальных курий, т. е. каждой крупной этнической группы. Одновременно, опираясь на проект положения о выборах в Туркестанское Учредительное Собрание, число мест в котором составляло 234, предполагалось образовать две курии — мусульманскую и немусульманскую. При чем последний здесь также выделялось треть мест. Из изложенного следует, что демократически настроенной части интеллигенции удалось добиться включения в программные документы идей, особой демократичности в которых нельзя не отметить. И это при том, что достигнуть согласия между различными политическими группировками на съезде вообще было очень непросто. Атмосфера была настолько накаленной, что в какой-то момент со съезда даже ушли уламоистские (духовные лица) де-

легаты во главе с их лидером Шерали Лапиным. Борьба развернулась между уламоистской частью и радикальным крылом национальной интеллигенции. Но путем переговоров было достигнуто соглашение, и уламоисты во главе с Ш. Лапиным вновь вернулись на съезд.

В состав Временного правительства Туркестанской автономии вошли активные участники автономистского движения. В персональном он выглядел следующим образом: Мухаммаджон Тынышпаев — премьер-министр, министр внутренних дел, Ислам Шоахмедов — заместитель премьер-министра, Мустафа Чокаев — министр иностранных дел, Убайдулла Ходжаев — военный министр, Юрали Агаев — министр земледелия и водных ресурсов, Обиджон Махмудов — министр продовольствия, Абдурахмон Уразаев — заместитель министра внутренних дел, Соломон Абрамович Герцфельд — министр финансов. В то же время в особом комментарии нуждается то обстоятельство, что в состав Временного правительства вошло 8 человек вместо 12. Объясняется это тем, что еще 4 человека должны были привлекаться по мере выявления кандидатур от европейской части населения Туркестана. На первый взгляд налицо все признаки современного демократического государства.

К декабрю 1918 г. в Туркестане образовалось двоевластие: в Ташкенте правили большевики во главе с Колесовым, а в Коканде образовалась национальная автономия. Вскоре между ними начались разногласия и взаимные обвинения. Туркестанские коммунисты отнюдь не стремились делить власть, а тем более отдавать ее в руки несознательным «националам». Говоря о своей приверженности автономии о горячем желании осуществить национальные чаяния мусульман, большевистские власти одновременно в целях усмирения «автономистов», стали формировать из числа верных ленинцев отряды самообороны, рабочие дружины, подготавливать крупные воинские подразделения.

В конце января 1918 г. противостояние между автономистами и Кокандским городским Советом рабочих и солдатских депутатов начало перерастать в открытые боевые действия. Ситуация сложилась в пользу большевистской власти в Ташкенте. Захват Красной гвардией Оренбурга 19 января 1918 г. временно наладил сообщения с Москвой и прорвал блокаду Туркестана, организованную атаманом Дутовым с северо-запада, что дала возможность Ташкенту обеспечить себя оружием и снабжением. Воспользовавшись этой ситуацией, ободренные ташкентские большевики вплотную занялись рассмотрением вопроса об автономии края. Вооруженные отряды, стоявшие на стороне Советской власти, начали борьбу с кокандским правительством, по сути, первыми в России открыв фронт гражданской войны [2, с. 223]. Слухи, что мусульмане Коканда устроили резню русских и армян и разрушили европейский квартал города, послужили поводом к разжиганию среди воинских подразделений, верных большевистским Советам, антимусульманской истерии. На подавление Туркестанской автономии были двинуты многочисленные

войска. Кокандское же правительство опиралось на поддержку только нескольких полицейских отрядов и конной кипчакской милиции. Правительство Туркестанской автономии, понадеявшись на мирные взятие власти, не было достаточно подготовлено, чтобы защитить себя. Несмотря на это, автономисты три дня самоотверженно отражали наступление советских войск. Они были вооружены чем попало — использовали дубинки, топоры, кетмени, ножи, камни. Под лозунгом «Туркестан для туркестанцев» сторонники автономии объявили священную войну — газават и ожидали помощи из областей. Однако, к сожалению, автономисты не получили достаточного военного подкрепления с других мест.

9 февраля 1918 г. Кокандская автономия перестала существовать. Правительство автономного Туркестана пало 6 февраля 1918 г. а бывшие министры автономии бежали на Кавказ, Бухару и Афганистан. Коканд был разграблен и сожжен. Одна треть старого города Коканда была в полном смысле слова уничтожена. Везде горы трупов. Часть из них обгорела. По некоторым данным весь город «был разрушен до основания бомбардировкой взрывчатыми веществами» [2, с. 231], а погибло в те дни более 10.000 человек.

По мнению узбекистанского историка С. Агзамходжаева, насильственный разгон Туркестанского автономного правительства, подкрепленный решением Совнаркома о его ликвидации, принятым в феврале 1918 г., свидетельствовал о явном игнорировании большевистскими «управителями» кровных интересов коренного населения. туркестанцы, по его мнению, пытались сделать первый практический шаг по пути возрождения национальной государственности на демократических началах, чтобы решительно сбросить цепи колониализма и вновь стать хозяевами собственной судьбы [2, с. 236]. Как отмечает далее Агзамходжаев, свержение правительства Туркестон Мухторияти было воспринято туркестанцами как новое свидетельство наличия агрессивных планов большевиков в отношении Туркестана, и они с оружием в руках поднялись на защиту своей Родины от завоевателей. Тем самым было положено начало массовому движению против Советского режима в Туркестане [2, с. 237]. Агзамходжаев оперирует активно использует такие концепты как «национальная государственность», «демократия» и «независимость», и интерпретирует их в духе патриотизма. Агзамходжаев настаивает на «демократичности» Туркестанской автономии ссылаясь на форму правления в Кокандской автономии, т. е. он ссылается на разделение властей в автономии и не делает различия между республиканизмом и классической демократией. Нужно отметить, что новые институты, такие как министерства и парламент были европейским новшеством и никакого отношения не имели к «местным» формам власти.

Я думаю, что Кокандская автономия больше смахивала на республику, чем на демократическое национальное государство. Нужно отметить одно, что состав правительства был многонациональна, что доказывает нашу мысль

о надэтническом характере этого образования. Несмотря на то, что автономия просуществовала 72 дня, она оставила глубокий исторический смысл для последующего поко-

ления политиков, и ждет своих исследователей, которые смогут правильно описать и объяснить этот исторический феномен.

Литература:

1. Абдуллаев, Р. Туркестанские прогрессисты и национальное движение // Звезда Востока. № 1. 1991.
2. Агзамходжаев, С. С. История Туркестанской Автономии (Туркистон Мухторияти). — Т.: Тошкент ислом университети, 2006.
3. Алексеенков, П. Кокандская автономия // Сб. Революция в Средней Азии. № 12. Т. 1929.
4. Аманжолова, Д. А. Казахский автономизм и Россия. История движения Алаш. М.: ИЦ Россия молодая, 1994.
5. Сафаров, Г. Колониальная революция (Опыт Туркестана). М.: Госиздат, 1921.
6. Хасанов, М. Кокандская автономия и некоторые ее уроки // Общественные науки в Узбекистане. № 2. 1990.

## В чем заключается истинный патриотизм

Тевс Карина Ивановна, студент

Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

*В статье ставится задача рассмотреть в чем же состоит истинный патриотизм, на примере жизни предка — русского немца во времена второй мировой войны. В результате анализа выяснили, что истинный патриотизм состоит не в красивых фразах и словах, не в громких речевках, а в отдельных поступках.*

**Ключевые слова:** семья, биография, люди, война, Богер Я. М.

Часто патриотизм называют то нравственным принципом, то привязанностью или особым чувством. Но, на мой взгляд, все это можно объединить в одно слово — любовь к родине. Оно подразумевает то, что ты знаешь прошлое своей страны, активно участвуешь в ее настоящем. Патриотизм — это не только уважение родной культуры, языка, традиций, но и искренняя вера силу своей родины, ее незыблемость, а также любовь и уважение к своим соотечественникам.

Патриотизм — одна из главных ценностей в жизни человека, его мы должны воспитывать в детях с рождения. И я хочу рассказать, что же такое истинный патриотизм на примере своего прадеда, Богера Якова Матвеевича.

«Прожитые годы испытывали нас на прочность, и тем они интересны. Все эти годы мы росли, выросли, учились, воевали, радовались, любили и огорчались. Это были наши годы и «наше богатство» (отрывок из мемуаров «Через годы — с верой» Я. М. Богер)

### В «Свободном поле»

Богер Яков Матвеевич (1921–2014) — ветеран Великой Отечественной войны, почетный житель Маслянинского, района Новосибирской области, заслуженный врач Российской Федерации.

Родился 11 января в крестьянской семье российских немцев в селе Ребровка недалеко от города Омска (основано в 1906г). Отец — Матвей (Матьяс) Яковлевич 1895 год рождения. Мать — Регина Мартьяновна 1901

год рождения. В 1925 году семья переехала на постоянное место жительства в Краснодарский край (тогда Азово-Черноморский край). В семи километрах от казачьей станицы Новопашковской, в течение 2–3 лет вырос рядом немецкий поселок Фрайфельд («Свободное поле»). В то время немецкая диаспора Поволжья относилась к числу наиболее ранних формирований российских немцев во внутренних регионах страны, она сложилась в результате издания в 1762–1763 годах императрицей Екатериной 2 колонизационных манифестов, приглашавших иностранцев селиться в России. Поселок этот строили переселенцы из разных мест — в российские немцы. В поселке до войны было 80–90 дворов, после войны его не стало. Дома-хаты строили из саманного кирпича (глина с соломой), кровля — в основном из камыша или глинобитная. В этом поселке родились сестры Якова Матвеевича: Эрна — 1925 год, Ида — 1927год, Ольга-1929 год и брат Адольф — 1938. В 1928 году в поселке построили школу, где Яков Матвеевич учился до четвертого класса, со второго класса преподавали на немецком языке. Седьмой класс закончил в немецком селе Воронцовка — на берегу азовского моря. В начале становления СССР возрождение национальной идентичности российских немцев приветствовалось, это привело в 1918 году к образованию национально-территориальных автономий, в 1924 году данное образование стало называться Автономной Советской Социалистической республикой немцев Поволжья со столицей в городе Покровск (позже Энгельс). Российские немцы, в силу многих причин в течении многих лет смогли

сохранить свою национальную идентичность, обычаи, традиции, язык.

Осенью 1937 года Яков поступил на рабфак при педагогическом институте в городе Энгельсе. «Поездка в Энгельс была моим первым самостоятельным путешествием. У меня был грубо сделанный фанерный чемоданчик и сумка-вещмешок. Содержимое было скромным». Жили в студенческом общежитии при институте по 6–8 человек в комнате.

«Учеба для меня была первым знакомством с жизнью города: студенческий коллектив, посещение кино, театра, музеев. Все это было ново, интересно, любопытно». На русском языке учиться было тяжело, говорил Яков с заметным акцентом, путал падежи. С трудом закончив первое полугодие, учиться дальше не стал.

В 1940 году, в первых числах октября получил повестку из военкомата. В дорогу провожал отец, сказал, что грянет большая война «А при расставании на вокзале прослезился и сказал, что, вполне возможно, мы с ним больше не увидимся.» Как и многие молодые люди того времени, Яков был убежден в несокрушимости советской армии и считал, что никто не посмеет напасть на СССР. Но отец оказался прав «и первой жертвой войны в нашей семье стал именно он-папа».

### «Боевое крещение»

В июне 1941 года началась Великая Отечественная война. После прохождения спецкурсов Якову было присвоено звание «санинструктор» и он был направлен на Северный Кавказ — в Укрупские военные лагеря, где формировалась кавалерийская дивизия из казаков-резервистов Кубани. Якова Богера назначили санинструктором 2-го эскадрона 47-го кавалерийского полка 50-й кавалерийской дивизии. Кавалерийским корпусом, куда входила дивизия, командовал легендарный, тогда еще полковник, Лев Михайлович Доватор, воевавший в Гражданскую войну у Буденного. 12 июля 1941 года на поездах доехали до Воронежа оттуда двинулись к линии фронта. Утром, услышав отдаленную канонаду солдаты двинулись на передовую. Яков во время выхода на огневые позиции шел вместе с пулемётным расчетом. В это время начался артиллерийский обстрел. Когда появились первые раненые и убитые Яков Матвеевич сильно растерялся «Меня сковал страх, особенно при виде убитых. Не понимал, чего больше боюсь — мертвых или обстрела». Сложно было справиться с таким потрясением. Он много раз ходил в атаку, вытаскивал раненых из-под огня, спасал людей, останавливал кровь и бинтовал раны под градом пуль. Но первый бой на всю жизнь запечатлелся в памяти, ведь такое забыть, действительно, трудно.

### «Экзамен»

После издания Указа Президиума Верховного Совета СССР «О переселении немцев, проживающих в районах

Поволжья» от 28 августа 1941 г. Автономная Республика немцев Поволжья была ликвидирована, была произведена тотальная депортация немцев из республики. Для этой цели на территорию АССР НП были введены войска НКВД. Немцам было приказано в течении двадцати четырех часов собрать минимальное количество своих вещей и прибыть в пункт сбора. Немецкие жители республики были вывезены в отдаленные районы Сибири. В сентябре-октябре 1941 г. было депортировано 446480 советских немцев.

По какой же причине немца Богера не затронул молох репрессий? Может это везение? Скорее я думаю, что это сила личности, желание жить, заряд бодрости и энергии, как у миллионов советских людей военного поколения. Когда советских немцев в августе 1941 года депортировали из воинских частей и направили в тыл, Якова отстоял командир полка. Помогло знание немецкого языка.

Один раз, во время рейда в немецком тылу, Якову было приказано явиться в штаб полка, где Л. М. Доватор приказал допросить пленного немца, ввиду знания немецкого языка. Командующий задавал вопросы, Яков переводил их пленному. После «Доватор улыбнулся и сказал мне:» Молодец доктор, получается». После полковник Арсентьев сообщил санинструктору, что это была проверка, потому что сам Доватор хорошо знал немецкий. Именно эта встреча с командующим была причиной включения Якова Богера в состав диверсионной группы. Впоследствии он еще не раз работал переводчиком. Его еще проверяли на благонадежность, так как боялись дезертирства из-за национальной принадлежности. Но Яков, как и любой советский гражданин искренне верил в победу и защищал свою Родину

### «В ловушке»

Когда шла третья неделя пребывания в тылу, запасы кончались и по приказу командира была устроена засада на дороге. Позже разведка узнала, что близ деревни, рядом с которой они находились, остановились три немецких грузовика. Устроив засаду, прогнали немцев и в течении нескольких минут осмотрели машины в поисках полезных вещей и припасов. Вскоре, услышав гул приближающихся мотоциклов, забросили в машины несколько гранат и поспешно ушли в глубь леса. У командира кончилась карта местности и пришлось передвигаться наугад, пользуясь информацией местных жителей. В результате оказались в «ловушке», дорога, по которой двигались солдаты, привела к местности, с двух сторон зажатой болотами. Чтобы выбраться двое суток переправлялись через узкую, но глубокую реку. К концу второго дня оставалось четверо человек, включая Якова — они последними одолели эту преграду. Углубились в еловый лес, утром набрели на падеку и, переночевав неподалеку, двинулись на восток. Яков Матвеевич рассказывал, что в тот день ему устроили очередную проверку: «Лейтенант Иван Быков, симулируя боль в пояснице, начал отставать от строя, присел у до-

роги и позвал доктора. Я помог ему встать и вдруг «симулянт» предлагает отстать и уходить, сдать немцам, я на какой-то момент растерялся. Но присел рядом и сказал, что это всегда успеем, что это непорядочно, что дал слово командиру сопровождать его до конца». Позже оказалось, что это лишь была провокация со стороны командования, на которую Яков не поддался, во второй раз доказав, свою любовь к родине и желание сражаться за ее свободу и независимость. Именно в таких жизненных, иногда экстренных ситуациях проявляется истинное лицо человека.

### «Смерть Доватора»

В начале ноября по приказу Верховного главнокомандующего кавалерийскому корпусу присвоили звание гвардейского. Полковник Доватор стал генерал-майором. Указом президиума Верховного совета СССР 10 декабря 1941 года за мужество и героизм, проявленные в боях, генерал-майору было присвоено звание Героя Советского Союза. А через несколько дней Л. М. Доватор погибает близ деревни Палашкино. Яков Богер одним из первых, кто обнаружил тело командира, Доватор был ранен в шею на вылет и потерял много крови. Остальных, Раненых в первую очередь отправили в медсанбат. Мертвого Доватора же положили на носилки и вынесли на пригорок, где ждали сани. Яков Мотвеевич вспоминает, что попроситься приходило много людей: бойцы, командиры, по-

литруки, комиссары. Снимали заметенные снегом папахи, кланялись лежащему на розвальнях генералу.

### «Доктор Богер»

Позже летом 1942 года Якова перевели в 208-й запасной стрелковый полк в Кратово. Там он долечивал раненых, ухаживал за выздоравливающими солдатами. Яков получил звание младшего лейтенанта медицинской службы. Привлекали его на работу лечебные батальоны как опытного военного фельдшера. Полк не редко менял места дислокации — Красный бор, Смоленск, Боровск. Не раз приходилось Якову Богеру сопровождать роты на передовую. Летом 1944 года его отправили в Москву, потом в город Новосибирск, в штаб Западно-Сибирского военного округа, в резерв медперсонала. В 1950 году Яков закончил Новосибирский медицинский институт, всю свою последующую жизнь посвятил здравоохранению Новосибирской области. В должности главного врача проработал 22 года. На пенсию вышел, будучи рентгенологом уже в 70 летнем возрасте.

Таким образом, можно сказать о том, что патриотизм — не показная бравада и не пустая игра со словами на шествиях и митингах. Это чувство живет сердце человека, мерцающая неугасаемой искоркой, готовая разгореться стремительным пламенем в трудный для любимого Отечества час.

### Литература:

1. Я. М. Богер. Через годы — с верой. — Новосибирск: ОАО «Советская Сибирь», 2012. — 110 с.
2. Герман, А. А., Плева И. Р. Немцы Поволжья. Краткий исторический очерк. — Саратов: Изд-во Саратов. университета, 2002. — 131 с.
3. «С шашкой на танк: неустрашимая Кавалерия Льва Доватора//РИА Новости URL: <https://ria.ru/ocherki/20111219/520682854.html>

## Some problems of investigation of traditional trades in the territory of Azerbaijan based on academic sources

Eminbayli Vusal Hidayet, scholar

Ganja Department of Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan}}

*The basic characteristics of development of traditional trades based on the materials of different regions as Ganja and surrounding areas were investigated. Have been researched the main features of various samples of ancient traditional trades kind in the territory of Azerbaijan on the basis of different materials as archeological and ethnographical sources.*

**Key words:** trade, science, Azerbaijan, history, ethnography, archaeology

Етнoгpафичеcкoe иcлeдoвaниe пpоблeм и вeтвeй кpафтoв вeчe вaжнo, кaк cпocoб oбyчeния вoзлe иcтopии и кyльтypы нaрoдa, гoдaми гeнepиpoвaнныe пoлитичecкo-экoнoмичecкo-и oтнoшeния пpoизвoдствa. Плoтнo cвязaннo c

an economy and a daily life of the people, craft employment were one of the basic carriers of national traditions.

Each area of Azerbaijan possesses characteristic environmental resource bases for it, and it promoted develop-

ment of various crafts. Thus, a number of employments in Ganja, during the period since 19 centuries to the middle of 20 centuries, differed from crafts of other areas of the country. Spreading of a city and population grown has increased demand for craft products. Under such circumstances the handicraft work could not keep the natural character. Already in a number of branches finished articles have been exposed on a market. The increase in quantity of handicraftsmen in a city directly has been bundled to population growth. The competition of production of production plants and factories has not reached still serious level and consequently was created a favorable condition for spreading of traditional occupations there. In addition, products of these craft branches have been closely bundled to a life and traditions of the people, and it would be difficult to replace with their factory production. These research results have been investigated based on formation Ganja branch of ANAS. Because, department of Social Sciences studied life and creation of the great and notable personalities in the western region — Nizami, Abul-U'la Ganjavi, Qivami Mutarrizi, Mahsati Ganjavi, Siti Ganjavi, Ruziya Ganjavi, Mirza Shafi Vazeh, Fikrat Amirov, Gambar Huseynli, Hamid Arasl other classics, also ethnographic and folklore materials in connection with our the national values have been collected and published. Taking into account the large-scale scientific research results and prospects, on April 15, 1995, the next meeting of the Presidium of the Azerbaijan National Academy of Sciences was held for the first time in the city of Ganja.

Based on the rapid development of the industry, given the natural resources, scientific achievements and their results, the Presidium of the Academy of Sciences signed a decree for № 12 / 1 from 1995-on the separation of the Center of the Institute of Chemistry of the filler and the provision of Ganja Regional Scientific Center of independence.

In the year 2008 for a comprehensive study of the creative heritage of the stars of world poetry in their historical homeland began operations department «Nizami». For research in the Ganja State Reserve of History and Culture, covering 1,482 hectares, has a large number of archaeological and ethnographic material in the year 2008 was established by the department of «Archaeology and Ethnography».

In 2011, the year after President, Ilham Aliyev at the annual meeting of the Presidium of ANAS reporting on his recommendation based on the functioning of the Centre Nizami Centre was established «Nizami».

Decree of the President of the Republic, Mr. Ilham Aliyev of 19 December of 2012, on the basis of Ganja Regional Scientific Centre was established Ganja Branch of the National Academy of Sciences.

Taking into account the respective scientific opportunities in the region, natural and geographical conditions, raw material reserves, mineral resources, the ancient historical and national and spiritual values, as well as the strategic position had been ordered for the establishment of Nizami Ganjavi and several institutes of Liberal Studies, Local History, Bio-resources, Ecology and Natural Resources, agricul-

tural issues, as well as the Botanical Gardens. Research directions newly established institutions aimed at the study of the ancient history of the region's rich and unique national and spiritual values, mineral reserves, favorable natural and geographical conditions, flora and fauna. February 14, 2014-the year in Ganja held a visiting session of the Presidium of the National Academy of Sciences in the newly constructed in the architectural traditions of the city of Heydar Aliyev Center. The total number of employees of the Department — 303 people, of which 1 — a full member of the Academy of Sciences, 5 doctors, 42 PhD, conducting research in various fields of science.

Ganja Office issued: a collection of «Bulletin», scientific journals, «Economy», «Nizami». In these scientific journals, along with scientists from the country, published articles and scientists from around the world.

Institutions Division in various fields of science collaborate with numerous scientific organizations in the country and abroad. Among them — the filler Institute of Chemistry, Physics, Computer Science, Microbiology, Archaeology and Ethnography, Literature named after Nizami Ganjavi of ANAS, the National History Museum of Azerbaijan. Our cooperation with the Smithsonian Institute of the United States, the Museum of the University of Tokyo in Japan, University of Turkey (Ankara, Selcuk, Firat), Strasbourg France Library, the Library of Alexandria, Egypt, Kutaisi University of Georgia.

Employee Ganja Branch of ANAS published in 29 countries in publishing Thomson Reuters, Scopus, Web of Science, Web of Knowledge with international status; in other members of the global scientific market authoritative editions.

During the reporting period increased significantly international relations Ganja Branch of ANAS: honored with the right of representation in the scientific and organizing committee of the International Academy of Pure and Applied Sciences; for 2014 the year elected premier organization moderator Expert Council of the Scientific Committee of the World Forum of Young Scientists. Example of international cooperation is the participation of scientists and a number of international scientific conferences held in North Cyprus, France, Egypt. In particular it may be noted together with the Institute of the Smithsonian Museum of the United States and the Tokyo University of the history of historical and archaeological research on the territory of Ganja, aimed at exploring the ancient city's historical heritage.

In accordance with the decrees of the President, Dear Mr. Ilham Aliyev to Ganja office with the participation of outstanding Orientalists world were solemnly marked the 870 year anniversary of the thinker and poet Nizami Ganjavi, the 900th anniversary of the first in the East and in the world of female composer, musician, chess player, thinker and poet Mehseti Ganjavi. Due attention and care of the country's leadership and the Heydar Aliyev Foundation scientists Ganja Branch of ANAS for the first time took part in international events to celebrate the 870th anniversary of Sheikh

Nizami Ganjavi in France, Italy, and North Cyprus. Providing user site Nizami can be evaluated as a new contribution of Ganja Branch of ANAS in the case of the scientific study of the life and work of this extraordinary person.

Results of Implemented in office studies were presented in the Science Development Fund under the President of the Republic of Azerbaijan in the form of 3-grant projects that have won. During activity Ganja Branch of ANAS results of research works have been published in publishing 30-plus countries, and are reflected in the 789 scientific works, the 42 copyright certificates, more than 50 books and monographs.

There is no doubt that by the Academy of Sciences of Azerbaijan, opportunities to achieve harmonious interaction imbued with the spirit of the national identity of our scientific heritage with universal values, in the further activities of the Department of Ganja will promote scientific and technological progress of the country, further preparation of intellectual training.

In the specified period of history in Ganja developed basically carpet weaving, weaver's business, craft of the tailor, squeeze men, forge and a jeweler, trades of dyer, the stone mason, the cooper and leather dresser, weapon business and other similar craft branches. Among these crafts especially developed carpet weaving. To so wide development of carpet weaving promoted availability of raw materials. In addition carpets were very widely used in a population life-both as furniture, and as a curtain, both as sand bed and as a coating for a floor. In carpet weaving have been held basically women. It has been bundled by that in a Muslim society of the woman preferred to work in house conditions. However also know cases when men were occupied with this craft. Distribution

of experts of certain crafts on quarters and neighboring communes was prominent of crafts. For example, it is possible to recollect. In these neighboring communes functioned craft departments. Internal conditions of craft department reflected a sort of employment of his owner. In these departments worked the master and his pupils. In a life of the population of Ganja the role of craft products was great. These products were widely used inhabitants of Ganja they decorated conditions of living rooms, with them filled up a dowry of brides. The dresses created in local departments, suits and caps were an integral part of an attire of town-dwellers. In comparison with villages though the national clothes in 20 century began to supersede them gradually. It also has been bundled to accruing arrival to Ganja representatives of other nationalities. Therefore changes in clothes were more marked. Only female ornaments as an attire constituent part left the national feature. At this time there were fashionable ornaments on a breast, hands, set pins and on clothes. Its hereditary transfer to descendants was one more feature of craft business in Ganja. Hereditary jewelers, weavers, manufacturers of carpets, cobblers, potters and stone borer were especially allocated.

Studying of craft problems actually and in the modern world in sense of the decision of professional problems. From the investigated national employment carpet weaving, the jeweler, a stone dressing and strenuously develop on the basis of ancient traditions already dying out ancient trades, such as a pottery and an art embroidery. Traditional spheres of crafts are invaluable and reliable sources of studying of culture, aesthetic taste, outlook (world outlook) of the Azerbaijan people.

#### References:

1. Hmidova İ (2000) Azərbaycan parçasının tarixi inkişaf yolları. Elmi axtarışlar, VIII toplu, Bakı.
2. Пчелов Е. В. (2003) Монархи России. М.: ОЛМА Медиа Групп, стр. 475.
3. Əndiyev RS (1976) Azərbaycanın dekorativ təbiqi sənəti. Bakı: İşiq.
4. Rzayev N (1992) Cəhdlərimizin izi. Bakı.
5. The dawn of Art. Leningrad: Aurora Art Publishers, 1974. 196 p.
6. Cəfərov . Kirovabad. Bakı, 1961.
7. Azərbaycan tarixi. Bakı, 1993.
8. Azərbaycan tarixi (7 cild). Bakı, 2008.
9. Əfərov Q. Gənclərin mənəvi adları. «Elm və həyat» jurnalında, N 10, Bakı, 1978.
10. Göyüşov R. Azərbaycan arxeologiyası. Bakı, 1986.
11. Nemət M. S. Azərbaycan pirləri. Bakı: Azərbaycan, 1992.

## ПЕДАГОГИКА

### Использование приема драматизации при обучении английскому языку

Ахраменко Елена Васильевна, преподаватель  
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (г. Гомель, Беларусь)

*В статье рассматривается драматизация как игровой прием при обучении английскому языку. Выделены основные типы драматизации, а также этапы работы над драматизацией сказки. Предлагается сценарий сказки «Белоснежка и семь гномов».*

**Ключевые слова:** игровой прием, драматизация, компетенция, языковые навыки, речевые навыки, неподготовленная речь, роль

Использование игровых приемов в процессе обучения иностранному языку способствует лучшему освоению языкового материала и активному его использованию учащимися. Драматизация является одним из методических игровых приемов, который способствует формированию и развитию языковых и речевых навыков.

Драматизацию рассматривают как технологию обучения и воспитания, направленную на развитие коммуникативности младшего школьника средствами художественных произведений, «деятельность, в ходе которой происходит усвоение самых разнообразных содержаний и развитие психических функций младшего школьника» (Иванова Н.В.) [1, с. 11]. Белянюк Е.А. под драматизацией понимает «креативное использование письменной и устной речи на основе художественного литературного произведения» [2, с. 4]. Прием драматизации развивает коммуникативную, творческую и культурную компетенцию, способствуя формированию у учащихся навыков социального общения (Белянюк Е.А.).

Конышева А.В. выделяет четыре типа драматизации [3, с. 185]:

1. *Пантомима.* С помощью жестов и движений учащиеся разыгрывают сценку. Таким образом развивают образное мышление и воображение.

2. *Импровизация.* Здесь отсутствует подготовительная работа. Учащиеся самостоятельно выбирают языковые средства для своей роли.

3. *Неформальная драматизация.* Она предполагает выбор языковых средств самими обучаемыми. Таким образом развиваются навыки неподготовленной речи. Здесь от обучаемых не требуется чтения и запоминания диалогов, зачастую высказывания носят спонтанный характер.

4. *Формальная драматизация.* Учащиеся воспроизводят заранее выученные диалоги. Театральные поста-

новки развивают память, внимание учащихся, стимулируют интерес к изучению иностранного языка.

5. Иванова Н.В. выделяет пять этапов работы над драматизацией сказки [1, с. 12]:

6. Чтение сказки и достижение углубленного понимания слов, словосочетаний, предложений и текста в целом.

7. Работа над текстом с учетом лингвистических особенностей использования традиционных формул народной сказки.

8. Работа с действующими лицами по сценкам, сценарию и музыкой в целом, монтаж спектакля.

9. Работа по художественному оформлению, над предметами бутафории, костюмами.

10. Показ спектакля и его оценка.

Ниже предлагается сценарий сказки «Белоснежка и семь гномов» на английском языке. Прочитав сказку, учитель может предложить учащимся разыграть ее по ролям.

**Snow-White and the Seven Dwarfs**

**CHARACTERS (ДЕЙСТВУЮЩИЕ ЛИЦА):**

*1<sup>st</sup> White Bird, 2<sup>nd</sup> White Bird, Snow-White, Queen, Prince, Magic Mirror, Huntsman, 1<sup>st</sup> Dwarf, 2<sup>nd</sup> Dwarf, 3<sup>rd</sup> Dwarf, 4<sup>th</sup> Dwarf, 5<sup>th</sup> Dwarf, 6<sup>th</sup> Dwarf, 7<sup>th</sup> Dwarf,*

**ACT 1. The Castle**

*1<sup>st</sup> White Bird and 2<sup>nd</sup> White Bird:* Hi! We are white birds!

*1<sup>st</sup> White Bird:* I live here, in the castle.

*2<sup>nd</sup> White Bird:* And I live in the forest. I came here to visit my sister.

*1<sup>st</sup> White Bird:* I know everybody here.

*(Snow-White enters, she is sweeping the floor)*

*2<sup>nd</sup> White Bird:* Who is the lovely girl?

*1<sup>st</sup> White Bird:* She is our little princess. Her name is Snow-White. She is very kind.

*2<sup>nd</sup> White Bird:* Princess? Why is she sweeping the floor?



**1<sup>st</sup> White Bird:** Her wicked stepmother, the Queen, makes her work as a maid. Oh, here she is!

*(Queen enters)*

**Queen:** Snow-White? Lazy girl! Take out the rubbish!

**Snow-White:** Yes, Mother.

*(Snow-White leaves)*

**Queen:** Stupid girl! OK, Where is my magic mirror?  
*(Comes up to the mirror)* Yes, my dear, let's talk. Well, Mirror, mirror on the wall, who is the most beautiful of all?

**Magic mirror:** You, my Queen, is beautiful, it's true. But Snow-White is more beautiful than you.

**Queen:** What?!! No! You always say «You, my Queen, are the most beautiful of all.»

**Magic Mirror:** I cannot lie! Now Snow-White is more beautiful than you.

**Queen:** OK! We'll live and see... Huntsman!

*(Huntsman enters)*

**Huntsman:** Yes, Your Majesty.

**Queen:** Tomorrow you will take Snow-White into the forest, kill her and bring me her heart in this red box! *(Gives the huntsman a red box)*

**Huntsman:** But, Your Majesty, I can't.

**Queen:** Or I will off your head!

**Huntsman:** Yes, Your Majesty.

**Queen:** Go! *(Huntsman leaves)* I will be the most beautiful of all again! *(Leaves)*

**2<sup>nd</sup> White Bird:** No! Let's fly to the forest! We must help Snow-White!

### **ACT 2. The forest**

*(Snow-White and Huntsman are in the forest. Snow-White is picking flowers. The huntsman comes up to her and raises his knife.)*

**Snow-White:** No, please, don't kill me!

**Huntsman:** I can't do it. I'm sorry. The Queen wants to kill you. I must bring her your heart. Run away, poor girl! Hide in the woods and never come back!

**Snow-White:** Thank you! You've got a kind heart!

*(Huntsman leaves)*

**Snow-White:** White birds! Help me! I must hide! Maybe you know where I can stay!

**1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> White Birds:** Follow us!

*(They come to the cottage)*

**Snow-White:** A cottage! *(Knocks at the door)* Is there anybody in? No... *(Comes in)* Oh, there are 7 little chairs, 7 little plates, 7 little beds. Everything is dusty and dirty. I think seven untidy children live here. Let's clean the house! *(We hear the noise in the house)*

**2<sup>nd</sup> White Bird:** No, they are not children! Look, they are coming!

*(The 7 dwarfs enter)*

**Dwarfs (together):** We are seven dwarfs! We work in the mine!

**2<sup>nd</sup> Dwarf:** We have many diamonds!

**3<sup>rd</sup> Dwarf:** We are very rich!

**4<sup>th</sup> Dwarf:** We live in the cottage!

**5<sup>th</sup> Dwarf:** Oh, look! What is it?

**6<sup>th</sup> Dwarf:** Do you hear the noise?

**7<sup>th</sup> Dwarf:** Maybe there is a ghost inside!

**1<sup>st</sup> Dwarf:** Don't be afraid! Let's see... *(Comes up to the cottage)*

*(Snow-White goes out of the house)*

**Dwarfs (together):** A girl!

**2<sup>nd</sup> Dwarf:** She is beautiful like an angel!

**3<sup>rd</sup> Dwarf:** Who are you?

**Snow-White:** My name is Snow-White, I am a Princess. My stepmother, the Queen, wants to kill me. Please, don't send me away! I can wash and cook.

**Dwarfs (together):** Cook! You stay!

### **ACT 3. The Castle**

**Queen:** Where is this Huntsman? OK, let's see. *(Comes up to the mirror)* Mirror, mirror on the wall, Who is the most beautiful of all?

**Magic Mirror:** You, my Queen, is beautiful, it's true. But in the cottage of the seven dwarfs lives Snow-White. She is more beautiful than you.

**Queen:** No! I will kill her! Yes! I have a plan.

**2<sup>nd</sup> White Bird:** What is she doing?

**1<sup>st</sup> White Bird:** She is drinking a magic drink!

**2<sup>nd</sup> White Bird:** Look! She turned into an ugly old woman!

**Queen:** Ha-ha-ha! And now we'll prepare a surprise for Snow-White. One piece of the poisoned apple and Snow-White will sleep forever! She can be revived only by a kiss of love.

### **ACT 4. The forest. The Dwarfs' cottage.**

*(Snow-White is sitting by the cottage, washing the dishes. The Queen enters.)*

**Queen:** Are you alone, my dear? I have tasty apples. Do you want to try? *(Gives a red apple to Snow-White)* Oh, my heart! Give me some water, please!

**Snow-White:** Here you are, Granny.

**Queen:** You are very kind, my child. I will tell you a secret. This is a magic apple. Bite it and wish something.

**Snow-White:** I want to meet the Prince again, to marry him and to live happily together... *(She bites the apple and falls down)*

**Queen:** Yes! Now I am the most beautiful of all! *(She leaves)*

*(The dwarfs enter)*

**4<sup>th</sup> Dwarf:** Snow-White, we are coming!

**5<sup>th</sup> Dwarf:** We are hungry!

**6<sup>th</sup> Dwarf:** Look! What is it? Is she sleeping?

**7<sup>th</sup> Dwarf:** No! She is dead!

**2<sup>nd</sup> Dwarf:** But she doesn't look like a dead person!

**3<sup>rd</sup> Dwarf:** She is as beautiful as before!

**1<sup>st</sup> Dwarf:** We will build a glass coffin and place her in it. It will stand in the cave, and we will come and talk to our lovely Snow-White every day.

### **ACT 5. The forest. Near the cave.**

*(Snow-White is lying in the cave. The Prince enters.)*

**2<sup>nd</sup> White Bird:** Look! Who is it? Why is he so sad?

**1<sup>st</sup> White Bird:** It's the Prince. He loves Snow-White and wants to marry her.

**Prince:** I am looking for Snow-White everywhere. But nobody knows where she is.

**1<sup>st</sup> White Bird and 2<sup>nd</sup> White Bird:** Come here! She is here!

**Prince:** Snow-White! Is she dead? No, I don't believe it! *(The Prince opens the coffin and kisses Snow-White. She opens her eyes.)*

**Snow-White:** My Prince! It's a dream!

**Prince:** No! I am here! Marry me! We will go to my castle and live happily together!

*(The dwarfs enter.)*

**5<sup>th</sup> Dwarf:** Look! Our Snow-White is alive!

Литература:

1. Иванова, Н. В. Методика драматизации сказки как средство развития коммуникативности младших школьников при обучении иностранному языку. Автореферат диссерт. на соискание ученой степени кандидата пед. наук. — М., 2006. — 18 с.
2. Белянко, Е. А. Драматизация в обучении английскому языку. — Ростов-на-Дону., 2013. — 93 с.
3. Конышева, А. В. Игра в обучении иностранному языку: теория и практика. Мн., 2008. — 288 с.

## Проектная методика на уроке английского языка

Ахраменко Елена Васильевна, преподаватель

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (Беларусь)

*В статье рассматривается метод проектов при обучении английскому языку. Приведена типология проектов, этапы их проведения. Предлагается пример проекта «Охрана окружающей среды».*

**Ключевые слова:** метод проектов, исследовательский проект, творческий проект, ролево-игровой проект, информационный проект, практико-ориентированный проект, гипотеза, малая группа, роль

Проектная методика — это одна из технологий обучения, основанная на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса [1, с. 114]. Зимняя И. А. рассматривает проект как самостоятельно планируемую и реализуемую учащимися работу, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности [2, с. 181].

Рассмотрим основные требования, предъявляемые к использованию метода проектов:

1. наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы, требующей исследовательского поиска для ее решения;
2. практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов;
3. самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся на уроке или во внеурочное время;
4. структурирование содержательной части проекта;
5. оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов [3, с. 23].

**Dwarfs (together):** Hurray!

**2<sup>nd</sup> White Bird:** Good! Everybody is happy!

**1<sup>st</sup> White Bird:** Yes. Bad magic doesn't work when the two loving hearts are together.

**The End**

Таким образом, драматизация способствует развитию творческих навыков и умений учащихся, развивает их память, внимание, воображение. Драматизация также обогащает эмоциональную сферу обучаемых, поскольку благодаря ей они учатся сострадать, сопереживать, радоваться чужим успехам и достижениям.

Полат Е. С. выделяет следующие умения, которые способствуют успешному овладению проектной деятельностью:

1. интеллектуальные (умение анализировать информацию, делать выводы);
2. творческие (умение находить варианты решения проблемы, прогнозировать последствия принятого решения);
3. коммуникативные (умение излагать свои мысли, слышать своего собеседника, умение вести дискуссию) [1, с. 115].

Выделяют следующие этапы разработки структуры проекта и его проведения:

1. представление ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике;
2. выдвижение и обсуждение гипотез решения поставленной проблемы;
3. обсуждение методов проверки принятых гипотез в малых группах, возможных источников информации для проверки выдвинутой гипотезы, оформление результатов;

4. работа в группах над поиском аргументов, подтверждающих или опровергающих гипотезу;

5. защита проектов каждой из групп с оппонированием со стороны всех присутствующих;

6. выявление новых проблем [3, с. 13].

Учитывая доминирующий в проекте метод, выделяют следующие типы проектов [3, с. 18]:

**1. Исследовательские проекты.** Они требуют хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, обоснования актуальности предмета исследования для всех участников.

**2. Творческие проекты** предполагают соответствующее оформление результатов. Оформление результатов проекта требует четко продуманной структуры в виде сценария видеофильма, драматизации, программы праздника, репортажа, альманаха.

**3. Ролево-игровые проекты.** Участники разыгрывают роли. Это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои, имитирующие социальные или де-

ловые отношения, осложняемые ситуациями, придуманными участниками.

**4. Информационные проекты.** Такие проекты, так же как и исследовательские, требуют хорошо продуманной структуры, возможности систематической корректировки по ходу работы над проектом. Они часто интегрируются в исследовательские проекты и становятся их органичной частью, модулем.

**5. Практико-ориентированные проекты.** Данный вид проекта требует хорошо продуманной структуры, четких результатов совместной деятельности и участия каждого в оформлении конечного продукта. Здесь особенно важна корректировка совместных и индивидуальных усилий, организация презентации полученных результатов и возможных способов их внедрения в практику, а также организация систематической внешней оценки проекта.

Приведем в качестве примера некоторые виды деятельности при работе над проектом «Охрана окружающей среды».

**Ex. 1. Make statements about environmental problems, choosing the correct information from the table**

Environmental problems	Main causes	Most serious effects
water pollution	nuclear power stations	increases the risk of skin cancer
noise pollution	refrigerators, air-conditioning	leads to several forms of cancer
acid rain	forest fires and air pollution	creates floods and soil erosion
ozone layer damage	power stations, vehicle exhausts	threatens fish stocks
radiation	vehicles, loud music, power tools	results in breathing disorders
urban smog	oil, industrial waste, sewage	kills life in rivers and lakes
tree loss		damages people's mental health

**Ex. 2 Skim through the following four texts and decide where each extract is from.**

- a. a leaflet from an environmental organization;
- b. an account of a journey through the rainforest;
- c. an advertisement for an adventure holiday;
- d. a scientific discussion of an environmental issue.

1. In parts of the forest, the vegetation is so dense that when you look up you can't even see the sky. The atmosphere is thick and heavy. You sweat all the time and you are constantly troubled by biting insects. The sounds of the rainforest are extraordinary: the songs of many different bird species, the cries of animals in the treetops that you never see. Underfoot, the ground is soft and your feet sink into the carpet of rotting leaves. You tread carefully, keeping an eye out for snakes that wind themselves around branches in your path.

2. The rainforests contain about 50 per cent of all the plants and animals species on earth, and we haven't even identified most of them yet. The rainforests have already given us life-saving medical drugs and delights like oranges, lemons, bananas and chocolate. No one really knows what else lies waiting to be discovered. Yet, through our irresponsibility and greed, we are putting all such future

discoveries at risk. The awful fact is that we are destroying about 50,000 plant and animal species a year through ...

3. The rate of deforestation worldwide is difficult to estimate. Recent studies have suggested that around 100,000 square kilometres are probably being lost annually. There are three identifiable consequences of forest loss to the global environment. The first is the contribution that the burning of trees makes to global warming through the release of carbon dioxide into the atmosphere. The second consequence is the loss of species brought about by the destruction of ecosystems. The third ...

4. If you're expecting comfort and luxury, the Amazon is not the place for you. If you can put up with basic accommodation, biting mosquitoes, the sticky heat and frequent exhaustion, you may be the kind of person we're looking for. What you get in return for all this hardship is the chance to experience the most extraordinary place on earth: where you can see birds with the most exotic plumage imaginable, trees that reach the height of 20-storey buildings...

**Ex. 3 Read the following statements by people about the places where they live. Say whether you think they are happy with their local environment, dissatisfied or concerned about it. Give reasons for your answers.**

1. «This is a lovely place to live but if they build the new road through here, things will change. Instead of being able to hear birdsong we'll just get the roar of heavy traffic.»

2. «It would be so nice to have a few trees around us rather than concrete and rubbish everywhere you look.»

3. «There's a great view over the valley from the hill just up the road where I take the dog in the mornings.»

4. «This is a dirty old industrial area but we've got some nice parks and there are some pleasant walks down by the canal» [4, с. 88].

Ex. 4 *Are you an environmentally-minded person? Mark each ecological topic out of 5 depending on how strongly you feel about it.*

5 — very strongly, 3 — moderately strongly, 1 — not bothered at all.

1. Water pollution (dirty lakes, rivers, seas)
2. Air pollution (by factories, plants, vehicles on the road)
3. Land pollution (sewage, chemical fertilizers, litter)
4. Atmospheric fall-outs (radioactive, acid rain)
5. Noise pollution (aircraft, traffic)
6. Contaminated food
7. Visual contamination (ugly architecture, posters)
8. Mental contamination (TV, radio ads)
9. Global warming (Greenhouse effect)
10. Holes in the ozone layer.

Now add up your total, score out of 50. A score of 45–50 suggests you worry too much. 30–40 suggests you won't

die of worry, but you're certainly not indifferent. 15–30 suggests either that you don't read the papers or don't believe a word they say. 0–15 suggests you live on some idyllic island. When you finish compare your notes with a partner.

Ex. 5 *Read the poem «Hug the Earth»*

Walking along, feeling free

Feeling the earth here with me

And I love her, she loves me.

I hug the Earth, the Earth hugs me

She's our friend,

We'd like to be together forever.

The Earth is a garden.

It's a beautiful place.

For all living creatures,

For all the human race.

Helping Mother Earth

We can peacefully roam.

We all deserve a place

We can call our home.

Food is a treasure from the soil and the sea.

Clean, fresh air from the plants and the trees.

The warmth of the sun giving life each day

Turns water into rain, it's nature's way [5, с. 129].

Ex. 6 *Pollution affects many things: buildings, rivers, animals, the air which we breathe, the sea.*

Find out about how pollution is affecting your country.

Make a poster about the problem.

Литература:

1. Шукин, А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. — М., 2010. — 188 с.
2. Практический курс методики преподавания иностранных языков: Учеб. пособие / П. К. Бабинская. — Мн., 2003. — 288 с.
3. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 2, № 3.
4. Patrick McGavigan, John Reeves First Certificate Reading. — 1999.
5. Нестандартные уроки английского языка в школе / А. С. Любченко. — Ростов н/Д., 2007. — 301 с.

## Познавательное развитие детей дошкольного возраста при проведении игр развивающего характера

Богатова Евгения Александровна, педагог-психолог  
МБДОУ детский сад № 72 «Акварель» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

К психическим познавательным процессам относятся: восприятие, внимание, воображение, память, мышление и речь.

Восприятие — целостное отражение внешнего материального предмета, непосредственно воздействующего на органы чувств.

Внимание — это обязательное условие любой деятельности. Внимание бывает произвольным и непроизвольным. При произвольном внимании человек ставит перед собой цель: обращать внимание на определённый объект путём волевых усилий.

Воображение — психический процесс, заключающийся в создании образов и ситуаций никогда не воспринимавшихся.

Память — запечатление, сохранение, узнавание и воспроизведение того, что ранее человек воспринимал, переживал, думал, делал. Это основа психической жизни, основа нашего сознания. Накопление опыта, его сохранение и использование есть результат деятельности памяти.

Мышление — обобщённое, опосредованное, отвлечённое отражение внешнего мира и его законов. Операционными компонентами мышления являются мыслительные операции — анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, классификация.

*Выделяют три вида мышления:* наглядно-действенное (познаётся с помощью манипулирования предметом); наглядно-образное (познаётся с помощью представлений предметов, явлений); словесно-логическое (познаётся с помощью понятий, слов, рассуждений). Из трёх видов мышления: словесно-логического, наглядно-образного и наглядно-действенного — у детей дошкольного возраста достаточно развиты и преобладают два последних вида. Что же касается первого — словесно-логического, то этот вид мышления в дошкольном возрасте начинает интенсивно развиваться к 6–7 годам.

Речь — процесс практического применения человеком языка в целях общения с другими людьми. Язык — средство общения людей друг с другом.

*Познавательное развитие* предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, об особенностях природы, многообразии стран и народов мира.

Основная особенность развивающих игр: это игры обучающие. Они способствуют развитию познавательной деятельности, интеллектуальных операций, представляющих собой основу обучения. Но ребенка привлекает в игре не обучающая задача, которая в ней заложена, а возможность проявить активность, выполнить игровое действие, добиться результата, выиграть. Однако если участник игры не овладеет знаниями, умственными операциями, которые определены обучающей задачей, он не сможет успешно выполнить игровые действия. Возможность обучать маленьких детей посредством активной интересной для них деятельности — отличительная особенность развивающих игр.

Развивающая игра помогает проявлять познавательную активность в самостоятельной деятельности,

расширять собственные познавательные интересы и потребности, учит владеть разными способами безопасного поведения в современной информационной среде, развивает интегративные качества ребенка, воспитывает, социализирует, развлекает, дает отдых.

Таким образом, знания, полученные ребенком на занятиях, закрепляются в совместной деятельности, после чего переходят в самостоятельную и уже после этого — в бытовую деятельность.

Организуя работу по развитию познавательной активности, целесообразно применять не только специально изготовленные игры, но и обычные предметы, чтобы ребенок увидел, что реальный мир не существует сам по себе. Для работы с детьми по выявлению свойств и отношений предметов использовать не только занятия, но и прогулки, продуктивную совместную деятельность; для индивидуальной работы — режимные моменты (ситуации одевания и раздевания, гигиенические процедуры, приготовление к обеду, ко сну).

Словесные игры помогают развивать речь детей: пополняя и активизируя словарь, формируя правильное звукопроизношение, развивая связную речь, умение правильно выражать свои мысли, составлять самостоятельные рассказы о предметах, явлениях в природе и общественной жизни, формируя навыки пересказа. Такие игры как «Назови одним словом», «Назови три предмета» требуют от детей активного использования родовых, видовых понятий. Нахождение антонимов, синонимов, слов сходных по звучанию, главная задача словесных игр.

***Развитие познавательной активности детей через развивающие игры:***

- Развиваются операции мышления: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация;
- Развивается способность к воображению;
- Проявляют интерес к занятиям;
- Возрастает речевая активность детей в разных видах деятельности.

Игры для занятий необходимо подбирать с учетом познавательного материала, который дети изучали. Для занятий по математике игры с математическим содержанием требующие умственного напряжения: игры головоломки; игры шутки; игры с занимательными вопросами.

В занятиях по развитию речи игры: на развитие умения «вглядываться» в предмет, явление; на умение делать умозаключения и предположения.

На занятиях по ознакомлению с окружающим миром игры: на закрепления знаний о сезонных явлениях, растительном и животном мире; способствующие развитию любознательности, наблюдательности.

В ходе самих игр в зависимости от возраста детей необходимо задавать вопросы, давать образец действий, образец высказывания, напоминать правила, обращаясь к опыту детей, брать на себя роль ведущего или наблюдать за ходом игры.

В процессе игровой деятельности с детьми стараться вызвать у них интерес к играм, создать у них состояние ув-

леченности, умственного напряжения, используя занимательные проблемные ситуации, требующие разрешения.

Для организации совместной и самостоятельной деятельности детей необходимо создать в группе предметно-развивающую среду — специальную развивающую зону с большим набором познавательных игр, с учётом безопасности, эстетики, наглядности, доступности.

Развивающие игры способствуют:

— развитию познавательных и умственных способностей: получению новых знаний, их обобщению и закреплению; расширению имеющихся у них представления о предметах и явлениях природы, растениях, животных; развитию памяти, внимания, наблюдательности; развитию умения высказывать свои суждения, делать умозаключения;

— развитию речи детей: пополнению и активизации словаря;

— социально-нравственному развитию ребенка-дошкольника: в такой игре происходит познание взаимоотношений между детьми, взрослыми, объектами живой и неживой природы, в ней ребенок проявляет чуткое отношение к сверстникам, учится быть справедливым, уступать в случае необходимости, учится сочувствовать и т. д.

Структуру развивающей игры образуют основные и дополнительные компоненты. К основным компонентам относятся: дидактическая задача, игровые действия, игровые правила, результат и дидактический материал. К дополнительным компонентам: сюжет и роль.

Проведение развивающих игр включает:

1. Ознакомление детей с содержанием игры, использование в ней дидактического материала (показ предметов, картинок, краткая беседа, в ходе которой уточняются знания и представления детей).

2. Объяснение хода и правил игры, при этом четкое выполнение этих правил.

3. Показ игровых действий.

4. Определение роли взрослого в игре, его участие в качестве играющего, болельщика или арбитра (педагог направляет действия играющих советом, вопросом, напоминанием).

5. Подведение итогов игры — ответственный момент в руководстве ею.

По результатам игры можно судить об ее эффективности, о том, будет ли она использована детьми в самостоятельной игровой деятельности. Анализ игры позволяет выявить индивидуальные способности в поведении и ха-

рактере детей. А значит правильно организовать индивидуальную работу с ними.

Обучение в форме дидактической игры основано на стремлении ребенка входить в воображаемую ситуацию и действовать по ее законам, то есть отвечает возрастным особенностям дошкольника.

Виды развивающих игр:

— Игры с предметами (игрушками).

— Настольно-печатные игры.

— Словесные игры.

*Игры с предметами* — основаны на непосредственном восприятии детей, соответствуют стремлению ребенка действовать с предметами и таким образом знакомиться с ними. В играх с предметами дети учатся сравнивать, устанавливать сходство и различия предметов. Ценность этих игр в том, что с их помощью дети знакомятся со свойствами предметов, величиной, цветом. При ознакомлении детей с природой в подобных играх используют природный материал (семена растений, листья, камушки, разнообразные цветы, шишки, веточки, овощи, фрукты и др.) — что вызывает у детей живой интерес и активное желание играть. Примеры таких игр: «Опиши данный предмет», «Что это такое?», «Что сначала, что потом» и др.

*Настольно-печатные игры* — это интересное занятие для детей при ознакомлении с окружающим миром, миром животных и растений, явлениями живой и неживой природы. Они разнообразны по видам: «лото», «домино», «парные картинки». С помощью настольно-печатных игр можно успешно развивать речевые навыки, математические способности, логику, внимание, учиться моделировать жизненные схемы и принимать решения, развивать навыки самоконтроля.

*Словесные игры* — это эффективный метод воспитания самостоятельности мышления и развития речи у детей. Они построены на словах и действиях играющих. Дети самостоятельно решают разнообразные мыслительные задачи: описывают предметы, выделяя характерные их признаки, отгадывают их по описанию, находят сходства и различия этих предметов и явлений природы. В процессе игр дети уточняют, закрепляют, расширяют представления об объектах природы и ее сезонных изменениях.

Развивающая игра в опытно-исследовательской деятельности — способствует формированию у детей познавательного интереса к окружающему, развивает основные психические процессы, наблюдательность.

Литература:

1. Ананьев, Б. Г. Познавательные потребности и интересы / Б. Г. Ананьев / Уч. зап. ЛГУ, № 265; вып. 16, Психология. — Л., 1959. — с. 41–60.
2. Аверин, В. А. Психология детей и подростков. — С-Пб, 1998.
3. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду / А. К. Бондаренко. -М., 1991 г.
4. Гамезо, М. В., Герасимова В. С., Горелова Г. Г., Орлова Л. М. Возрастная психология (Личность от молодости до старости): Учебное пособие. — М., 1988.
5. Крыжановская, Л. М. Психология развития. — М., 1997.

6. Мухина, В. С. Возрастная психология. — М., 1998.
7. Развитие у детей старшего возраста познавательного интереса к истории предметного мира в проектной деятельности: учеб. -метод. Пособие/ авт.-сост. А. Ю. Кузина. -Тольятти: ТГУ, 2009.—60 с.
8. Субботский, Е. В. Ребенок открывает мир: Книга для воспитателей детского сада / Е. В. Субботский. — М.: Просвещение, 1991. — 207 с.
9. Тихомирова, Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. — Ярославль: Академия развития, 1996. — 192 с., ил.

## Интегрированное занятие с использованием здоровьесберегающих технологий для первой младшей группы «Колобок наоборот»

Владиминова Екатерина Анатольевна, воспитатель  
МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 40 «Ритм» г. Химки (Московская обл.)

Я работаю в детском саду № 40 г. Химки в ясельной группе. Дети поступают в детский сад с ослабленным здоровьем. Одной из основных задач детского сада — оздоровление детского организма. Все здоровьесберегающие технологии вводятся в игровой форме. Я составила занятие с использованием сказочных героев. Хочу поделиться своим опытом.

**Цель:** расширять познание детей младшего дошкольного возраста и использовать элементы здоровьесберегающих технологий для развития и укрепления здоровья детей.

### Задачи:

- воспитывать у детей эмоциональную отзывчивость с помощью народной сказки;
- воспитывать чувство коллективизма и взаимопомощи;
- развивать гибкость, прыгучесть, приучать участвовать в игровых действиях вместе друг с другом;
- профилактика плоскостопии;
- учить выполнять инструкции воспитателя.

**Предварительная работа:** Чтение сказки «Колобок», рассказывание совместно с детьми этой сказки, используя пальчиковый театр, проигрывание сказки, используя настольный театр. Рисование персонажей сказки, лепка колобка. Внедрение в занятия здоровьесберегающих технологий: ходьба по шнуру, обручу, упражнения с мешочками набивными, бросание их различными способами в цель, метание мешочков, малоподвижные игры, танцевальные хороводы, игры с платочками, упражнения с игрушками.

**Материалы:** куклы би-ба-бо, круги, вырезанные из линолеума, дуга, раздвижной мягкий тоннель, ребристая доска, корзинка, бутафорские ягоды малины, мягкие игрушки.

### Ход занятия:

В: Ребята, давайте вспомним сказку «Колобок».

Ответы детей.

В.: Давайте расскажем эту сказку по-другому.

Начало сказки. «Жили-были дед и баба. Вот и говорит дед бабе:

— Поди-ка, баба по коробу поскреби, не наскребешь ли муки на колобок.

Взяла баба крылышко, по коробу поскребла, и наскребла муки горсти две.

Замесила муку, состряпала колобок, изжарила в масле и на окошко студить положила.

Колобок полежал, полежал, взял да и покатился — с окна на лавку, с лавки на пол, прыг через порог в сени, из сеней на крыльцо, с крыльца на двор, со двора за ворота, дальше и дальше...

В.: Дети, давайте пойдем в путешествие искать колобка. Найдем его и вернем бабушке с дедушкой и не дадим его лисе съесть.

1. На полу разложены круги, вырезанные из линолеума.

Дети, смотрите, кто-то здесь сидит.

Здесь в кустах сидит зверушка,

Ах, дрожат у нее ушки.

Кого же мы встретили?

В.: Дети, давайте попрыгаем как зайчики. (Прыжки с продвижением вперед по кружкам)

В.: Зайка, а колобок у тебя не был в гостях?

Заяц: Нет, не пробегал! До свидания, приходите еще!

2. В.: Дети, а какого зверя колобок встретил после зайца? Правильно, волка.

Давайте пройдем по тропинке узенькой, надо идти аккуратно, тихо, чтобы волк нас не слышал. Ой, смотрите, дерево поваленное лежит, давайте под него подлезем. Дети проходят по шнуру и пролезают под дугу. Затем встречают волка.

В: Посмотрите, кто это? (ответы)

Дети спрашивают: Волк, а ты колобка не видел? Волк: «Нет, я тут в лесу гулял, колобка не видел».

Дети: Жаль, пойдем искать дальше!

Только придется идти по мостику через речку. Только идите осторожно, чтобы в речку не упасть.

Ходьба по ребристой доске.

В: Ребята, шли мы шли и пришли к мише.

М: Здравствуйте.

Дети: Миша, ты колобка не видел?

Миша: Нет, никто не пробежал, я тут ягоды собираю. Вы мне тоже помогите.

Дети собирают ягоды в корзинку для медведя.

В.: Смотрите, а тут нора какая-то, давайте в нее залезем, может там кто-то живет?

В: Здравствуй лисичка, ты колобка не видела?

Лиса: Пробежал тут кто-то круглый и вкусный.

Дети: Лиса, не ешь колобка, мы тебе малинки принесли.

Лиса: Ну, ладно, забирайте, угощение у вас вкусное, так пахнет.

Давайте возьмем теперь колобка и отнесем его бабушке и дедушке. А где же бабушка, дедушка? Надо их позвать. Дети приносят колобка дедушке и бабушке.

«Ой спасибо ребятки! Мы тут все глаза проглядели, плакали, думали, что никогда колобка не увидим. Ну, молодцы, что нашли его!»

В: А в следующий раз мы отправимся в другое путешествие.





## Особенности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня

Вяткина Наталья Ивановна, учитель-логопед;

Ачкасова Юлия Валентиновна, старший воспитатель

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 27» г. Ачинска (Красноярский край)

Проблема речевых расстройств в настоящее время все больше привлекает внимание различных специалистов: логопедов, врачей, психологов, физиологов. Это, безусловно, связано с огромной ролью, которую правильная речь имеет для полноценного и гармоничного развития человека.

У детей дошкольного возраста из всех видов речевых расстройств чаще встречается общее недоразвитие речи. Оно представляет собой специфическое проявление речевой патологии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы в их единстве (фонетико-фонематические процессы, лексика, грамматический строй), в том числе связной речи.

Исследователи В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Л.Ф. Спирина считают развитие диалогической речи главной задачей речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи. Поскольку у детей с данной нозологией недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают значительные трудности в программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое и отборе материала для той или иной цели. В дальнейшем это приводит к тому, что ребенок значительно отстает от возрастной нормы.

По данным Р.Е. Левиной, Е.М. Мاستюковой, В.И. Селиверстова, Г.В. Чиркиной и др. это обусловлено не только нарушениями речи детей, но и специфическими отклонениями в их психическом развитии.

Нарушение диалогической речи в той или иной степени отрицательно влияет на все психическое развитие ребенка, отражается на его деятельности, поведении, выражается в несформированности средств коммуникации, препятствует осуществлению полноценного общения, оказывает негативное влияние на установление и поддержку контактов со сверстниками.

Исследователи указывают на тот факт, что формирование диалогической речи имеет большое значение в работе логопеда с детьми с общим недоразвитием речи. Вопрос методики коррекции и развития диалогической речи у данной категории детей становится одним из актуальных, так как для каждой группы детей необходим дифференцированный подход, с учетом индивидуальных способностей каждого ребенка.

Вопросами изучения диалогического общения дошкольников занимались такие исследователи как: Е.Г. Федосеева, А.Г. Арушанова, Л.Ф. Артеменкова,

и развития диалогической речи И.С. Назметдинова, А.В. Чулкова, А.А. Соколова. В написании работы нами сделан упор на этих и других авторов. Нужно отметить, что частично вопросы развития диалогических умений детей рассматривались в исследованиях, посвященных формированию коммуникативных умений или коммуникативной компетентности детей, С.В. Проняева, Е.М. Алифанова, С.Е. Привалова, Л.Л. Дубинина.

Выбор темы исследования обусловлен также тем, что формирование диалогической речи является одним из условий правильного развития связной речи, полноценного речевого общения и, следовательно, успешной адаптации выпускников дошкольных учреждений к образовательным школам.

В дошкольном детстве ребенок овладевает, прежде всего, диалогической речью, которая имеет свои особенности, проявляющиеся в использовании языковых средств, допустимых в разговорной речи. Актуальность проблемы мотивирована и ее социальной значимостью. Согласно ФГОС ДО базисный уровень готовности дошкольника к школе ориентирует на следующие качества: ребенок использует свою речь для выражения своих мыслей, способен договариваться, активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми; проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам; реализуется, прежде всего, по средствам диалогической речи.

Таким образом, все вышесказанное подтверждает актуальность и значимость нашей исследовательской работы. Своевременное выявление и коррекция особенностей усвоения диалогической речи детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня, является одним из условий речевого общения, развития связной речи, но и технология данного процесса требует учета индивидуального и дифференцированного подхода к подбору логопедических заданий.

Цель исследования: выявить особенности диалогической речи у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи II уровня.

Анализ научно-методической литературы по теме исследования позволил сделать следующие выводы:

Развитие диалогической речи у детей — это сложный многоуровневый процесс, формирующийся в ходе общения и коммуникативной деятельности на основе биологических и социальных предпосылок. При нормальном развитии у дошкольников к пяти годам совершенствуется диалогическая речь. Ребенок более активно участвует в беседе, разговоре, дает развернутый и достаточно полный анализ предмета или явления. Ребенок может поддержать

беседу, задавать вопросы сам, отвечать правильно на вопросы взрослого и сверстника. Учитя строить игровые и деловые диалоги, осваивая правила речевого этикета. Пользуется прямой и косвенной речью, в диалогической речи использует как краткую, так и развернутую форму высказывания.

Недостатки в формировании диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи в основном проявляются, в нарушении средств общения (простые предложения, ограниченный словарный запас, полиморфное нарушение звуков, аграмматизмы в экспрессивной речи, грубые ошибки в понимании речи), что приводит к нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей. и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития диалогической речи, и в то же время развитие диалогической речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Полноценное развитие диалогической речи у детей с ОНР возможно только при создании самых благоприятных условий для совместной деятельности ребенка и взрослого.

Анализ рассмотренных методик по развитию диалогической речи позволяет достичь благоприятных результатов, при соблюдении ряда условий, таких как поэтапность в подаче материала, учет индивидуальных возможностей детей, осуществление дифференцированного подхода, учет ведущего вида речи II уровня.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 27» г. Ачинска.

В эксперименте принимали участие 6 детей 5–6 летнего возраста, посещающих старшую группу компенсирующей направленности, обучающихся первый год по АООП для детей с ТНР.

При комплектовании экспериментальной группы учитывались следующие критерии:

1. Одинаковая возрастная категория (все дети, участвовавшие в экспериментальной работе, достигли возраста 5–6 лет);
2. Характер дефекта (общие недоразвитие речи II уровня).

При проведении констатирующего эксперимента нами использовалась методика, предложенная Р.Е. Левиной, для обследования особенности диалогической речи у дошкольников, дополненная бальной системой Е.Г. Федосеевой, с использованием авторского вклада, который заключался в организации процедуры обследования (использование микрофона) и методика, предложенной М.И. Лисиной, апробированная на детях с нормальным речевым развитием, для определения ведущей формы общения у дошкольников с взрослыми.

Результаты определения ведущей формы общения с взрослыми у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи показали, что большинство дошкольников находятся на уровне ситуативно-деловой

формы общения, что говорит об отсутствии познавательных интересов и о неспособности детей к внеситуативной беседе. Речь дошкольника носит ситуативный характер, у детей нет навыков и умений связно излагать свои мысли, для них характерны односложные высказывания. Результаты констатирующего эксперимента позволили выделить следующие особенности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня:

- словарный запас качественно не полноценен;
- затруднения в построении речевых высказываний;
- ошибки при согласовании существительных с глаголами;
- не использование предлогов;
- ошибки в изменении существительных по падежам;
- смешение родовых понятий.

Основные затруднения связаны с избирательным вступлением в контакт со взрослыми, испытываемые с нежеланием участвовали в беседе, инициатива общения в большинстве случаев исходила от экспериментатора. Большинство дошкольников затруднились сформулировать вопрос, возможно, это связано с недостаточно развитым словесно-логическим мышлением, не достаточной концентрацией внимания на вопросе, использования речевых средств не в полном объеме. Недостаточное развитие психических неречевых функций приводит к тому, что воспринимаемая детьми информация неполноценна по объему и качеству, слабо стимулирует дальнейшее развитие и приводит к недостаточному уровню сформированности представлений об окружающей действительности. В свою очередь, чтоб овладеть словом, ребенок должен научиться обобщать полученную информацию. Полиморфное нарушение в произношении, нарушения слоговой структуры слова, отражалось на высказываниях испытуемых в труднодоступности, малоразборчивости, общее звучание речи малопонятно для окружающих. Можно также предположить, что причины, лежащие в основе психического и речевого недоразвития детей с ОНР, связаны с нарушением их раннего развития. Анализ анамнестических данных позволил определить характерные для данной категории дошкольников патологические факторы, которые приводят к отклонениям психоречевого развития. Это нарушение у матери протекания беременности и родов (токсикозы первой половины беременности, применения стимуляции во время родов, угроза выкидыша), кесарево сечение, ранняя госпитализация детей (связанная с травмами шейного отдела, перенесенными заболеваниями), неблагоприятное влияние социально-психологических факторов.

По результатам исследования мы выделили две типологические группы испытуемых, с неоднородностью развития, как неречевых психических функций, так и диалогической речи:

I типогруппа — испытуемых с выраженными недостатками диалогической речи, составили 67% детей с ОНР, обусловлено дизартрией. Анамнезы детей этой группы ха-

рактировались наличием разнообразных патологий в период раннего развития. При выявлении особенностей диалогической речи были отмечены трудности актуализации словаря, трудности при построении предложений, синтаксические ошибки, не использование предлогов, замены родовых понятий, использования речевых средств не в полном объеме, речь интонационно не выразительна, недостаточно развита мимика, при беседе отмечались сопутствующие движения, избирательно вступали в контакт со взрослыми.

Во II типогруппу испытуемых вошли 33% детей с неосложненной формой ОНР. Анализ анамнезов и данных медицинских обследований детей, составивших данную группу, показал, что эти испытуемые не имели выраженных нервно-психических нарушений и поражений ЦНС. У детей второй типогруппы наблюдалось значительное расхождение между пассивным и активным словарем, нет грубых нарушений в слоговой структуре слова. Используют в речи, помимо существительных и глаголов, прилагательные. При исследовании были выявлены незначительные недостатки диалогической речи, испытуемые пользуются средствами общения, но в речи

присутствуют грубые аграмматизмы, их предложения малоинформативные, при формулировке предложений были отмечены синтаксические ошибки, на контакт со взрослыми идут достаточно легко и охотно, но при этом не проявляют инициативу, их высказывания сами по себе, о своем, часто не относящиеся к теме беседы.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что особенности диалогической речи взаимосвязаны с недоразвитием у детей неречевых психических функций, недостаточным уровнем развития мыслительных операций и мышления в целом. Логопедическая работа по развитию диалогической речи у детей с ОНР должна осуществляться параллельно с совершенствованием у них неречевых психических функций, познавательных способностей. Иначе говоря, результаты констатирующего эксперимента определяют необходимость целенаправленной работы по развитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня. Необходимость комплексного подхода с участием смежных специалистов (педагога-психолога, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре).

#### Литература:

1. Алексеева, М. М., Яшина Б. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. — 3-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 400 с.
2. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение. Развитие диалогического общения: методическое пособие для воспитателей / А. Г. Арушанова. -2-е изд. -М.: Мозайка-Синтез, 2005. — 120 с.
3. Выготский, Л. С. Детская речь: введение в методологические основы психологии / Л. С. Выготский. -3-е изд., стер. — М.: Педагогика, 2006. — 420 с.
4. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи: монография / А. Н. Гвоздев. — Спб.: ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2007, — 459 с.
5. Федосеева, Е. Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис... канд. пед. наук:13.00.03/Федосеева Елена Геннадьевна-Москва. — 1999. — 191 с.
6. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. — М.: Изд.-во ГНОМ и Д, 2010. — 128 с.

## Социальная сеть — угроза безопасности подростка

Горбунова Александра Юрьевна, магистрант  
Тихоокеанский государственный университет (г. Хабаровск)

**И**нформационно-телекоммуникационная сеть Интернет стала неотъемлемой частью нашей жизни и одним из основных источников информации. В настоящее время многочисленную и крайне активную часть его аудитории составляют подростки. В частности, очень высок процент подростков среди пользователей социальных сетей.

Социальная сеть — платформа, онлайн-сервис и веб-сайт, предназначенные для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений в Интернете.

В России есть несколько основных социальных сетей, которыми пользуются — Одноклассники и ВКонтакте.

Одноклассники создавались для более старшего поколения идеей которого была найти людей, с которыми когда-либо учились.

ВКонтакте использует более молодое население, в основном это школьники и студенты.

Так почему же социальные сети стали опасны для детей и подростков?

Нынешней молодежи трудно общаться со сверстниками особенно в подростковом возрасте. Они ищут облегченный вариант, где идет общение через экран. Написать легче, чем сказать в глаза.

Так злоумышленники начинают общаться с ними с помощью социальных сетей, втираясь в их доверие. Возьмем к примеру группу «Синий кит».

**Синий кит** (а также «Тихий дом», «Разбуди меня в 4:20», «Море китов», «Млечный путь», «F57» и др.) — российская городская легенда, зародившаяся в конце 2016 — начале 2017 года. Якобы существующая игра, финальной целью которой является совершение самоубийства. Новость о существовании некой игры, доводящей подростков до самоубийства, была широко растиражирована СМИ и стала причиной моральной паники среди населения России.

В данной группе, человек завязывал общение с подростком, втирался в доверие, начинал манипулировать. Давал задания, которые они должны были выполнить, к примеру порезать вены. И самым последним заданием было самоубийство.

Данный вид угрозы можно обозначить как манипулирование людей.

Следующее на что можно обратить внимание это ряд видеороликов где пропагандируются жестокость, убийство животных.

В 2017 году две студентки снимали ролики и фото и выкладывали в сеть то как они издеваются над животными, что повлекло некоторых также делать и были подражатели.

Еще одна социальная сеть Instagram вошла в привычную жизнь людей, идеей которой стоит выкладывать свои фотографии. Подростки просто одержимы данным ресурсом, хотя и не только подростки.

Так же можно отнести к угрозе — зависимость от социальных сетей. Около 70% свободного времени подростки проводят в них.

Не стоит забывать о том, что есть ряд угроз именуемые маскарад, где злоумышленник взламывает чью-то страницу и начинает за счет другого человека общаться, либо под каким-либо предлогом вымогать деньги.

Так же существует утечка конфиденциальной информации, не понимая самим с вас могут запросить, например, паспортные данные.

Из выше перечисленного можно выделить несколько основных угроз влияющих на подростков: манипулирование, утечка конфиденциальной информации, зависимость, а также подражание аморальным поступкам.

Так что же такое аккаунт пользователя в социальной сети?

Учетная запись — это данные о пользователе, необходимые для его опознавания и предоставлении доступа к его данным и настройкам которая может включать:

- реальные имя и фамилия пользователя
- дата рождения
- домашний адрес
- адрес электронной почты

- номер телефона
- фотографии, видеозаписи
- перечень интересов, сообществ
- друзья, посетители профиля

В связи с этим важно показать подростку, что, зная эти данные любой человек может получить практически полную информацию о пользователе сети. Подросток должен четко понимать, какую информацию можно размещать в социальной сети, какую нет. Здесь важна активная роль образовательного учреждения в общении с родителями. Можно проводить беседы, рассказывать негативные случаи. Итогом может стать выработка некоторых запретов на размещение той или иной информации в социальной сети подростком, например, домашнего адреса и номер сотового телефона, фотографий определенного рода. Важно, чтобы взрослые имели ненавязчивый доступ к учетной записи подростка: хотя бы в режиме просмотра его страницы. Как показывает практика, подростки в возрасте 15–17 лет активно добавляют профили своих учителей к себе «в друзья»; такую ситуацию надо использовать для мониторинга сетевой активности ребенка.

Еще одним шагом, со стороны образовательного учреждения, может стать тематический урок обществознания, посвященный изучению основных моментов Федерального закона № 152-ФЗ от 27.07.2006 года «О персональных данных». Данный урок станет актуальным для подготовки данных перед тем, когда подросток будет ставить свою подпись под разными документами.

Также необходимо ежегодно включать в план образовательного учреждения проведение Единого урока по безопасности в сети Интернет

Третий шаг в этом комплексе мер — развенчать миф об анонимности в сети. Большая часть подростков уверена, что при совершении того или иного неблагоприятного действия, они останутся анонимны. В Интернете сейчас достаточно инструментов и инструкций по созданию противозаконного контента, вирусов, фальсификации страниц известных социальных сетей. Подросток, пользуясь такими инструкциями, может преступить закон, и в таком случае от его «анонимности» не останется и следа.

Так же необходимо понимать, что социальная сеть может нанести вред не только на сознание, но и нанести ущерб информации или самому устройству.

Отмечая важность вышесказанных проблем, связанных с обеспечением информационной безопасности в сети Интернет, хотелось бы сказать, что в сфере регулирования деятельности в Интернете в целом имеется качественная правовая база. Тем не менее, можно сказать, что многие в наше время проблемы возникают из-за недостаточной эффективности использования уже существующих правовых документов.

Для обеспечения информационной безопасности подростков необходима постоянная системная работа и координация всех уровней власти, правоохранительных органов, образовательного сообщества, объединений родителей, юношеских организаций.

Литература:

1. Козлов, Г.А. Безопасность в социальных сетях [Электр. ресурс] // Сайт Московской вальдорфской школы имени А. Пинского. URL: [http://www.1060.ru/bezopasnost\\_v\\_socialnykh\\_setjakh/](http://www.1060.ru/bezopasnost_v_socialnykh_setjakh/)
2. Рекомендации парламентских слушаний «Актуальные вопросы обеспечения безопасности и развития детей в информационном пространстве» 17 апреля 2017 года г. Москва [Электр. ресурс] // Министерство образования и молодежной политики Ставропольского края. URL: [www.stavminobr.ru/uploads/stavminobr/Отдел\\_воспита...ентских\\_слушаний.pdf](http://www.stavminobr.ru/uploads/stavminobr/Отдел_воспита...ентских_слушаний.pdf).

## **Сауна — средство оздоровления и профилактики заболеваний у детей дошкольного возраста**

Дурнева Юлия Николаевна, инструктор по физической культуре (плавание)  
МБДОУ детский сад № 72 «Акварель» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

О благотворном влиянии пара на организм человека было известно еще в древнем Риме. «Жаркий пар любой недуг исцелит» — так говорили в старину.

Сауна, бесспорно, является средством профилактики и лечения болезней. Механизм лечебного действия сауны заключается в интенсивной тепловой нагрузке на организм человека с последующим контрастным охлаждением водными процедурами. Очень важно чтобы привычка посещать сауну возникла еще в детском возрасте и стала неотъемлемой частью правильного образа жизни ребенка, поэтому ее профилактическое использование начинается уже в детском саду.

Благодаря сауне улучшается физическое и психическое здоровье ребенка, значительно снижается частота простудных заболеваний, за счет того, что температурное воздействие на организм не очень сильное, но, однако тело хорошо прогревается.

Использование сауны (термотерапии) в детском саду сочетается с закаливанием, личной гигиеной и положительными эмоциями.

Эта оздоровительная процедура воздействует на организм ребенка многогранно. Резкое изменение температуры, тепло, пар, вода, массаж самый простой — все эти факторы, объединившись, создают целый комплекс раздражителей, на которые организм отвечает соответствующими реакциями.

Посещение сауны способствует поддержанию хорошего состояния здоровья, восстановлению биоритмов и мышечного тонуса, профилактике многих заболеваний.

Действие сауны обусловлено действием тепла «В сухом горячем воздухе пот быстро испаряется, поэтому организм легче переносит тепловую нагрузку.

В сауне у детей под влиянием тепла расширяются сосуды кожи, что приводит к снижению сосудистого сопротивления. Отдача тепла путем потоотделения влечет за собой увеличение скорости кровотока. Кожа в области потоотделения становится красной, в отдельных случаях при

входе в парную с температурой воздуха свыше 80 градусов на короткое время (20–30 секунд) можно наблюдать противоположную реакцию, так называемую «гусиную кожу».

У детей после посещения сауны покраснение кожи может оставаться от 30 минут до 6 часов. Под душем или в бассейне на короткое время может возникнуть вазоконструкция с последующей вазодилатацией, что приводит к повторному покраснению кожи. Также дети могут ощущать жар в области лица. Вскоре после охлаждения в некоторых частях тела появляется интенсивное покраснение кожи, быстро исчезающее после обсыпания. Это, вероятно, связано с выделением газоактивных веществ под воздействием или прямым рефлекторным влиянием тепла и холода на нервные окончания. Этот эффект применяют при нейродермитах в сочетании с бронхиальной астмой.

В парной происходит быстрое распределение крови по различным органам. Сосуды кожи при потении значительно расширяются. Под влиянием контрастной смены температур резко повышается кровоток в коже, перестраиваются механизмы, регулирующие сердечно — сосудистую систему.

Посещение сауны благотворно влияет на дыхательную систему организма.

Горячий воздух сауны, благоприятно влияет на слизистую оболочку полости носа, носоглотки, гортани и верхней части бронхов, способствуют уменьшению отека при респираторном заболевании, и уменьшает выделение секрета из носа.

Ребенок в среде с высокой температурой, обычно дышит одновременно через нос и рот. Частота дыхания у них колеблется в пределах 28–36 вдохов в минуту.

Под влиянием раздражающих процедур нагревания — охлаждения, тренируются адаптационные реакции и как результат этого повышаются защитные силы организма, главным образом иммунная реактивность.

Посещение сауны снимает напряженность, создает ощущение отдыха и комфортности организма. Это во многом связано с тем, что увеличение кровотока в периферических органах приводит к его снижению в мозге, в результате чего снижается умственная и эмоциональная активность. Ослабление психического напряжения сопровождается уменьшением мышечного напряжения. В результате достигается глубокая эмоциональная мышечная и психическая релаксация.

Сауну могут посещать дети младшего грудного возраста 1 раз в неделю с родителями и продолжить в детском саду.

Сауну назначают при различных заболеваниях легких и верхних дыхательных путей, при болезнях опорно-двигательного аппарата, болезнях кожи.

Проведение процедуры в сауне.

Температура воздуха в сауне 60–65 градусов. Влажность 10–15%.

Количество человек 5–6 детей.

— Гигиенический душ с мылом, после чего ребенка вытирают полотенцем, на голову одевают плотную шерстяную шапочку.

— Первый заход в сауну на 5 минут. Детям предлагают лечь нижнюю полку, можно сделать несколько дыхательных упражнений.

— Дети выходят в комнату отдыха (температура воздуха не выше 24 градусов), на 5 минут.

— Второй заход в сауну на 5 минут.

— Дети выходят в комнату отдыха на 5–10 минут. В это время можно выпить сок, чай, воду.

— Третий заход в сауну (температура воздуха 65–70 градусов). Продолжительность пребывания 5–7 минут.

— Дети идут в бассейн (температура воды 28–30 градусов) на 5–10 минут, плавают в спокойном темпе.

— Гигиенический душ, одевание, сушка.

Наряду с положительным эффектом существуют болезни, при которых не рекомендуется посещать сауну.

Заболевания:

Сердечно-сосудистая система.

Относительными противопоказаниями являются: гипертоническая болезнь I и II стадий с систолическим артериальным давлением, компенсированный гипертиреоз, нестабильная стенокардия, сердечная недостаточность. При врожденных пороках сердца вопрос о посещении сауны должен быть обязательно согласован с кардиологом.

Дыхательная система.

Острые вирусные заболевания дыхательных путей, острые специфические и неспецифические воспаления дыхательного тракта, при острых инфекционных заболева-

ниях, сопровождающихся высокой температурой, злокачественные опухоли и метастазы, при гнойных и мокнущих заболеваниях кожи (можно посещать сауну только после их ликвидации).

Нервная система.

Сауну нельзя посещать при судорожных припадках различной этиологии, при всех формах эпилепсии, после перинатальных повреждений, после травм и оперативных вмешательств в области головы.

Опорно-двигательный аппарат.

Острые заболевания опорно-двигательного аппарата, острые ревматические заболевания с признаками активности процесса и диспротеинемией, острые повреждения, активная кортикостероидная терапия.

Заболевания почек и мочевыводящих путей.

Хронические гломерулонефриты с нарушением функций почек, склероз почек с нарушением функций, острые специфические воспаления почек и мочевыводящих путей, опухоли почек.

Пищеварительная система.

Острые и подострые заболевания желудочно-кишечного тракта, хронические гепатиты, воспаление брюшины, понос, колиты.

Посещение сауны детьми может разрешить только врач, который даст необходимые рекомендации. При отсутствии каких-либо противопоказаний ее может посещать любой ребенок. Начинать надо в щадящем режиме, минимальное время пребывания в парилке, снизить температуру, не делать паровых толчков, не допускать резкого охлаждения.

С ребенком надо обращаться при посещении сауны нежно, мягко, не следует заставлять его выполнять какое-либо действие. Вскоре ребенок адаптируется к перепадам температур к резким температурным контрастам, а также к высоким температурам. В ходе наблюдения выявлено, что дети быстро привыкают к сауне. Дети с удовольствием посещают сауну, им доставляет радость париться и плавать в бассейне.

И в ванне, и в бане

Всегда и везде —

Вечная слава воде!!!

Всюду пена, пар и брызги.

Смех и радостные визги

В мыле вся моя семья

Хоть купаюсь только Я!

После посещения сауны детям необходимо дать обильное питье.

Литература:

1. Боголюбов, В. М. Сауна. Издательство: М.: Медицина, 1985.
2. Воротилкина, И. М. Физкультурно-оздоровительная работа в дошкольном образовательном учреждении: методическое пособие. — М.: Издательство НЦ ЭНАС, 2004
3. Гаврючина, Л. В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ: Методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2007.
4. Щевцов, А. Г. Формирование здоровья детей в дошкольных учреждениях. Владос — Пресс, Москва, 2006.

## Воспитание нравственных чувств у дошкольников через экологическое развитие

Замятина Валентина Васильевна, воспитатель  
МБДОУ детский сад № 72 «Акварель» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Следует отметить, что красота живой природы — это экологический феномен: красивыми являются объекты, находящиеся в экологически полноценных условиях жизни, в которых они себя хорошо чувствуют, проявляют свою приспособленность, жизненную силу. Поэтому очень важно художественно-эстетическое развитие дошкольников.

В последнее время очень остро стоит вопрос экологии. На протяжении веков люди брали у природы всё, что хотели, ничего и никого не жалея, не задумываясь о последствиях.

Элементарное знание основ экологии является обязательным компонентом экологической культуры любого человека. А формирование экологической культуры легче начинать в дошкольном детстве на конкретных примерах ближайшего к ребенку природного окружения.

В работе с дошкольниками особое внимание уделяется созданию условий для формирования нравственных качеств личности, таких, как доброта, милосердие и внимательность у детей дошкольного возраста, создание условий для активной познавательной деятельности дошкольников (предметно-развивающей среды) и формирование бережного отношения к природе, а также экологическое просвещение родителей. Опыт показывает, что большинство детей с большим интересом относятся к знаниям о природе, но зачастую, знания черпают из рекламы, мультфильмов, а они бывают неверными. Неверная информация приводит к формированию у ребенка искаженных представлений об окружающем мире.

Следует отметить, что одним из важных элементов при создании предметно-развивающей среды в детском саду является ее правильная организация и экологизация с учетом возрастных особенностей детей. Эколога — развивающая среда должна быть обогащенной:

**1) цветники** (находятся на территории всего детского сада, где посажены разнообразные виды растений и цветов);

**2) минилаборатория** (база для исследовательской деятельности: оборудование и материалы для проведения опытов и экспериментов);

**3) уголок природы**, где сосредоточен видовой состав комнатных растений с учетом целей обучения и воспитания;

**4) мини-огород** (используется с целью выработки у детей навыков ухода за растениями; знакомства с культурными и дикими растениями; для наблюдений за условиями произрастания и ухаживают за посаженными цветами на клумбах);

**5) уголок нетронутой природы** (должен находиться за пределами детского участка, там произрастают различные дикорастущие травы и кустарники);

**6) фруктовый сад;**

**7) птичий дом (скворечники);**

**8) экологическая тропа:** это маршрут по территории детского сада, хорошо озелененного и имеющего интересные природные объекты и другое.

Каждое созданное в саду экологическое пространство имеет широкое значение для экологического образования воспитанников.

Работу по экологическому воспитанию дошкольников необходимо проводить, начиная с младшего возраста. Дети этого возраста доверчивы и непосредственны, легко включаются в совместную со взрослыми практическую деятельность, эмоционально реагируют на его добрый неторопливый тон, охотно повторяют за ним слова и действия. Задача младшего дошкольного возраста — заложить первые ориентиры в мире природы, в мире растений и животных как живых существ, обеспечить понимание первоначальных связей в природе, понимание необходимости одного — двух условий для их жизни. Технология экологического воспитания младших дошкольников включает следующие компоненты:

— разнообразные циклы наблюдений в повседневной жизни (за декоративной птицей, елью на участке в зимнее время, осенними цветущими растениями, весенними первоцветами);

— участие в подкормке зимующих птиц и наблюдения за ними;

— проращивание лука-репки в зимнее время и создание календаря его роста: наблюдения за растущим луком ведутся в течение 4—5 недель (один раз в неделю) воспитателем в присутствии детей и с их помощью делаются зарисовки;

— совместная деятельность воспитателя с детьми в уголке природы по уходу за комнатными растениями — дети приобщаются к трудовым операциям и пониманию их значения для живых существ;

— рассказывание и обыгрывание народных сказок, рассматривание иллюстраций в книгах;

— проведение экологических занятий один раз в две недели;

— проведение экологических досугов.

Таким образом, формирование нравственных чувств осуществляется через экологическое воспитание, которое интегрируется во все образовательные области.

Для формирования внимательности у детей старшего дошкольного возраста немалое значение имеет исследовательская или поисковая деятельность. Чтобы познать ребенку окружающий мир, ему необходимо его исследовать. В ходе поиска он уточняет, проясняет свои представления о нём.

Чем разнообразнее и интенсивнее поисковая деятельность, тем больше новой информации получает ребенок, тем быстрее и полноценнее он развивается.

Еще одна важная, форма работы — проектная поисковая деятельность, которая подводит детей к самостоятельным выводам о хозяйственной деятельности человека, о целесообразности вторичного использования бытовых и хозяйственных отходов.

При организации познавательная и практическая деятельности используются наглядные методы, которые способствовали развитию внимательности, сосредоточенности. Одним из наглядных методов, который, используется чаще всего, являются сравнительные наблюдения, представляющие особую ценность для развития мыслительной деятельности детей. Такие наблюдения дают ребенку возможность найти в объекте отличия, сходства,

сделать соответствующие выводы, установить причинно-следственные связи.

Воспитание доброты, заботы, милосердия помогает чтение художественной литературы, например: произведения таких популярных писателей, как В. Снегирев, И. Сладков, В. Бианки и экологических сказок Н. Рыжовой.

Таким образом, осуществляя экологизацию различных видов деятельности ребенка, развивающей предметной среды, интегрированной организованной образовательной деятельности, экологического просвещения родителей проходит работа, направленная на становление осознанно-правильного отношения детей к природе, развитие речи, а также их индивидуальных качеств: доброты, милосердия и заботы; умение видеть неблагоприятное в природе, сопереживать слабым существам.

Литература:

1. А. И. Иванова «Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в детском саду» Пособие для работников дошкольных учреждений - М; ТЦ СФЕРА, 2004 - с. 5—8.
2. С. Н. Николаева «Значение эколого-развивающей среды для образования и оздоровления детей в свете Федерального государственного образовательного стандарта», Дошкольное воспитание № 5; 2014 г.
3. С. Н. Николаева «Экологическое воспитание в рамках Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» \Дошкольное воспитание, № 6, 2014 г.

## Развитие речевых навыков и познавательной деятельности детей среднего дошкольного возраста посредством игры

Комиссарова Елена Ивановна, воспитатель  
МБДОУ детский сад № 50 ст. Анастасиевской (Краснодарский край)

*В статье рассмотрены особенности развития речи и познавательной сферы детей среднего дошкольного возраста. Доказано, что целенаправленное и систематическое использование обоснованного методического комплекса, состоящего из проективных и игровых методик, способствует развитию речевых навыков и познавательной деятельности детей данной возрастной категории.*

**Ключевые слова:** развитие речи, познавательная деятельность, развивающие игры, индивидуальные особенности развития познавательной сферы

Проблема развития познавательной сферы детей дошкольного возраста привлекает к себе особый интерес со стороны педагогов и психологов. Тенденции развития психолого-педагогической науки и образовательной практики в настоящее время поднимают новые вопросы в её исследовании. Одним из главных вопросов является вопрос об индивидуальных особенностях развития познавательной сферы, проявлений индивидуальности ребенка в его творческой деятельности.

В отечественной психологии исследования, посвященные развитию речи и познавательной сферы у детей дошкольного возраста, занимают значительное место. Такие авторы, как А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, связы-

вают развитие познавательной сферы с развитием игровой деятельности ребенка, а также с овладением детьми в период дошкольного детства видами деятельности, обычно считающимися «творческими»: конструктивной, музыкальной, изобразительной, художественно-литературной [3].

Наш подход к данной проблеме основан на результатах исследований, проведенных под руководством А. В. Запорожца и др., в которых было показано, что освоение детьми в дошкольном детстве разнообразных средств приводит к развитию различных психических функций, в том числе речи и познавательной сферы. В исследованиях отражено то, что отсутствие нагрузки и упражнений на познава-



тельную сферу на протяжении долгого времени приводит к обеднению её возможностей, а это ведет к обеднению личности, снижению творческих возможностей.

Детство — это период, когда развитие человека происходит наиболее быстро и интенсивно. В дошкольном возрасте происходит практическое овладение речью; расширяется словарный запас слов и развивается грамматический строй речи, происходит развитие функций речи: речь как орудие общения; речь как средство коммуникации, сначала возможна только в наглядной ситуации (ситуативная речь). Позже возникает способность связной, контекстной речи, которая полноценно описывает ситуацию, события, содержание фильма.

На протяжении дошкольного детства приобретает способность понятно, адекватно выражать свои стремления.

Игровая деятельность — это продукт развития общества, складывающаяся в процессе воспитания, формирующаяся под воздействием взрослого. Игровое действие свободно от обязательных способов действия. В сюжетно — ролевой игре ребенок берет на себя роль другого (взрослого) и имитирует его действия, проигрывает воображаемую ситуацию. В этой игре дети проецируют не только отдельные действия, но и элементы поведения взрослых в реальной жизни: например, за купанием куклы следует укладывание спать [2].

Игровая деятельность детей заключается не только в сюжетно-ролевых играх, хотя они наиболее характерны для дошкольника. Разновидностью сюжетно-ролевой игровой деятельности являются: режиссерские игры и игры — драматизации. Данную группу игр иногда называют творческими. В них дети не только повторяют те или иные стороны жизни взрослых, но и творчески их осмысливают, воспроизводя с помощью ролей и игровых действий. Другая группа игр — это игры с правилами, они специально созданы взрослыми в воспитательных целях. К этой группе относятся: дидактические и подвижные игры. Их основу составляют четко определенное программное содержание, дидактические задачи.

Одним из самых продуктивных средств развития познавательно-речевого развития дошкольников — это игра. И если во время организованной образовательной деятельности ребенок получает знания, то во время игры он имеет возможность вложить познания об окружающем мире, поделиться с этими знаниями с другими детьми, найти единомышленников по интересам. Отдельные виды игр по-разному действуют на познавательно-речевое развитие [1].

Изучение литературы и собственный опыт показали, что в интересах стимулирования деятельности детей и развития их речевых навыков, важно продуманно организовывать их игровую ситуацию, предоставлять им соответствующие предметы, игрушки, которые бы укрепляли эту деятельность и развивали их речь. Нами отмечается значимая роль взрослых в развитии детей, поэтому в практике воспитания детей дошкольного возраста участие воспитателя в играх детей не ограничивается организацией

обстановки и подбором игрового материала. В процессе профессиональной деятельности воспитатели проявляют неподдельный интерес к самому процессу игры, дают детям новые слова и выражения, связанные с новыми ситуациями; разговаривают с ними по существу игр, воздействуют на обогащение их языка.

Целью нашего исследования являлось изучение влияния развивающих игр на развитие речевых навыков и познавательной деятельности детей среднего дошкольного возраста. Исследование было проведено на базе детского сада общеразвивающего вида № 50 ст. Анастасиевской, в ходе которого нами был апробирован специальный методический комплекс, направленный на развитие речи и познавательной сферы детей среднего дошкольного возраста. В исследовании приняли участие 16 детей данной возрастной категории.

Исследование состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. На констатирующем этапе исследования была проведена проективная методика, составленная на основе методики «Дорисовывания фигур» М. О. Дьяченко, которая так же была проведена на контрольном этапе исследования для измерения изменений в развитии речевых навыков и познавательной сферы. Анализ результатов данной методики проводился на основе выявления уникальности рисунков.

На констатирующем этапе исследования на основании результатов проективной методики, основанной на методике «Дорисовывание фигур» О. М. Дьяченко нами был выявлен низкий уровень развития речи и познавательной сферы в группе детей дошкольного возраста.

Данные представлены на рисунке 1.

Также во время выполнения данной методики метод наблюдения позволил выявить, что дети были несколько растеряны и не знали точно, что хотят изобразить на своем рисунке. Дети постоянно пересматривались, старались изобразить рисунок не уникальным, а красивым. Из-за чего уровень уникальных рисунков был низок.

Далее на протяжении формирующего этапа исследования для выполнения задач, поставленных исследованием, применялся методический комплекс, состоящий из развивающих игр, направленных на развитие воображения, речи, мыслительных процессов, расширение кругозора детей, развитие способности определять последовательность действий, составлять рассказ по картинкам.

На заключительном этапе исследования нами повторно была проведена проективная методика, основанная на методике О. М. Дьяченко «Дорисовывание фигур». Целью проведения этой методики было выявление изменений, которые произошли в течение формирующего этапа нашего исследования.

На данном этапе нами была выявлена положительная динамика в уровне развития речи и познавательной сферы, что наглядно отражено на рисунке 2.

Для наглядности положительной динамики уровня развития речи и познавательной сферы детей среднего дошкольного возраста мы представили данные в таблице 1.

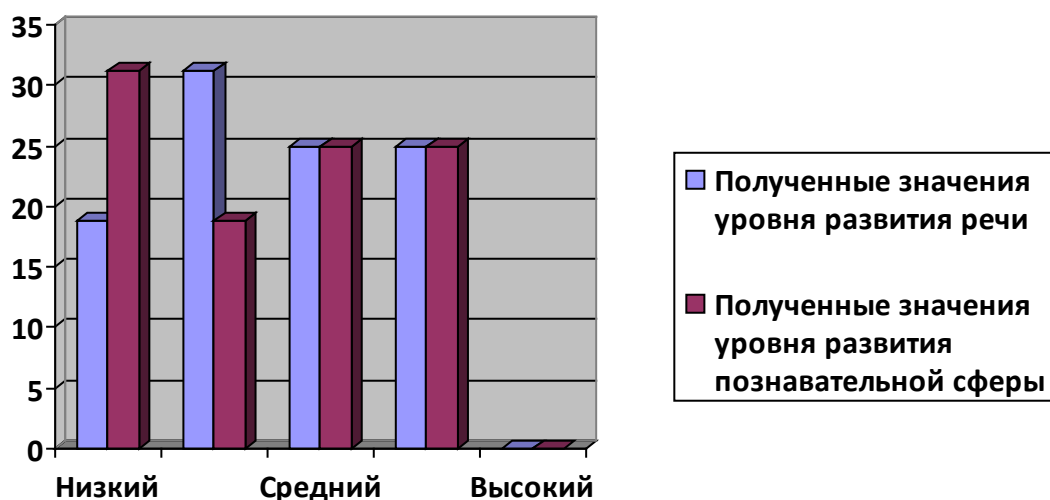


Рис. 1. Уровень развития речи и познавательной сферы дошкольников, выявленный на констатирующем этапе исследования

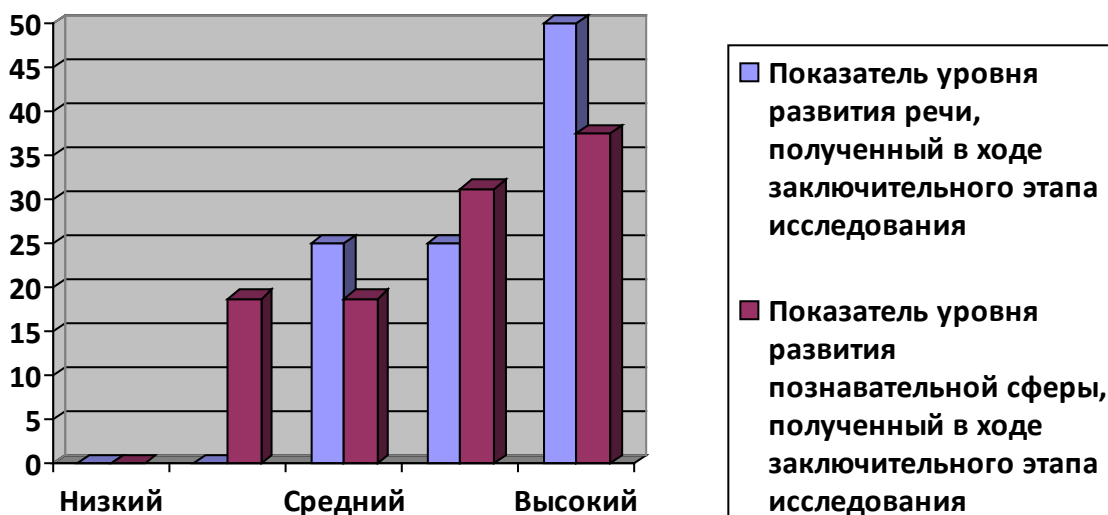


Рис. 2. Результаты развития речи и познавательной сферы, полученные на заключительном этапе исследования

Таблица 1. Сравнительная таблица уровня развития речи дошкольников в констатирующий и заключительный периоды

Уровень развития	Констатирующий этап исследования		Заключительный этап исследования	
	Результат развития речи в процентах	Результат развития познавательной сферы в процентах	Результат развития речи в процентах	Результат развития познавательной сферы в процентах
Низкий	18,75	31,25	0	0
Ниже среднего	31,25	18,75	0	18,75
Средний	25	25	25	18,75
Выше среднего	25	25	25	31,25
Высокий	0	0	50	37,5

Опираясь на данные, приведенные в таблице 1, мы можем отметить, что выбранный нами комплекс развивающих игр, направленный на развитие речи и познавательной сферы дошкольников эффективен. Так, на первом этапе был выявлен большой процент детей с низким уровнем развития речи и познавательной сферы, и не было выявлено ни одного ребенка с высоким уровнем развития. В ходе формирующего этапа исследования был проведен

комплекс развивающих игр, который способствовал развитию дошкольников. И проведенная повторно методика, основанная на методике «Дорисовывания фигур» О.М. Дьяченко позволила увидеть динамику развития речи и познавательной сферы у детей. Результатом явилось полное отсутствие детей с низким уровнем развития речи и познавательной сферы, и появились дети с высоким уровнем развития речи и познавательной сферы.

#### Литература:

1. Авдулова, Т. П. Психология игры: современный подход [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Т. П. Авдулова. — М.: Академия, 2010. — 208 с. — (Высш. проф. образование).
2. Арушанова, А. Игры учат говорить [Текст]: сценарии активизирующего общения / А. Арушанова, Е. Рычагова, Р. Иванкова // Дошкольное образование. — 2011. — № 1. — с. 20–21.
3. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. — 2-е изд. — М.: Владос, 1999. — 360 с.

## Современные формы работы с родителями по приобщению дошкольников к художественной литературе

Кондратьева Наталья Вячеславовна, воспитатель высшей квалификационной категории  
МБДОУ детский сад № 72 «Акварель» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Семья, семейное чтение в приобщении дошкольника к художественной литературе играют первостепенную роль.

Какие же проблемы стоят перед современной семьей в плане приобщения детей к литературе?

В настоящее время семья находится в кризисном состоянии, и в силу ряда объективных причин её воздействие на формирование ребенка как будущего читателя затруднено. Не способствует этому процессу низкая педагогическая грамотность многих родителей, сложное финансовое положение семей, отсутствие должного внимания к процессу развития интереса ребенка к детской литературе со стороны родителей. Современные дети все больше времени проводят за компьютерными играми, телевизором. Некоторые родители, делая попытки приобщить ребенка к чтению, сталкиваются с проблемой удержания детского внимания, неумением заинтересовать дошкольника сюжетом произведения. В результате они оставляют это занятие, считая, что ребенку просто неинтересно. Часто родители считают, что чтение книг ребенку является забавой, детским времяпровождением. Читают книги детям редко в силу отсутствия времени и занятости, наспех. Бывает так, что родители не покупают книг совсем или приобретают книги, не соответствующие возрастным возможностям ребенка.

Изменить сложившуюся ситуацию поможет организация взаимодействия в этом направлении педагогов и родителей.

Основная цель этого взаимодействия: помочь родителям осознать ценность чтения детям книг как средства образования и воспитания дошкольников.

*Задачи* в организации семейного чтения следующие:

- познакомить родителей с возрастными особенностями дошкольников в плане восприятия произведений детской художественной и познавательной литературы
- вовлекать семьи в атмосферу чтения
- расширять их представления о детской литературе
- знакомить родителей с разными видами домашнего чтения с учётом интересов и потребностей дошкольников
- научить родителей руководить воспитанием детей как будущих читателей, привлечь их к взаимодействию с ДОУ
- дать рекомендации по обсуждению, обыгрыванию воспринятых художественных произведений, организации книжного уголка в домашних условиях.

Все *формы работы* с родителями по данному направлению можно разделить на информационно-аналитические, познавательные, досуговые, наглядно-информационные.

К *информационным* относятся

- Проведение анкетирования, опросов «О чтении в семье»; «Любимая книга детства», «Воспитание у ребенка интереса и любви к книге»
- «Почтовый ящик» (куда родители в письменной форме помещают свои вопросы и пожелания).

Они позволяют педагогам изучить состояние приобщения ребенка к книге в семье, выяснения образова-

тельных потребностей родителей, установления контакта с её членами.

*Познавательные* формы работы призваны знакомить родителей с рациональными методами и приемами ознакомления дошкольников с детской литературой, формируют практические навыки взаимодействия с детьми.

Воспитатель проводит индивидуальные консультации и беседы с родителями на конкретные, важные для той или иной семьи темы (как привлечь ребенка к слушанию книг, какие литературные места можно показать детям в выходной день, как использовать книгу для развития связной речи).

Очень важно консультируя родителей показать, как нужно работать с книгой. Ее нужно не просто читать ребенку, но и вместе рассматривать иллюстрации, предложить ему ответить на вопросы по содержанию текста, особо останавливаясь на определении поступков героев, оценки их действий в той или иной ситуации, предложить пересказать содержание сказки (рассказа), ответить, что изображено на картинке.

На родительских собраниях педагог знакомит родителей с читательскими интересами группы, выявленными в ходе беседы с детьми, освящает имеющиеся проблемы, рассказывает о вреде раннего приучения ребенка к телевизору, видео, компьютерным играм, о недопустимости замены ими непосредственного общения ребенка с родителями. Необходимо убедить их в том, что ребенок не должен находиться у телевизора больше часа в день, смотреть все подряд. Основное внимание обратить на то, как важны для воспитания дошкольника — зрителя совместный с родителями просмотр детских телепередач, спектаклей и их последующее обсуждение. И самое главное условие для приобщения детей к чтению — собственный пример. Только читающие родители становятся образцом для подражания.

Важной формой работы по приобщению детей к чтению является семинар — практикум. На семинаре рассматриваются и обсуждаются различные вопросы, посвященные детскому чтению, рассказывается о его значении, качестве современной детской литературы и других проблемах. Например, на семинаре — практикуме на тему «Учим стихи с детьми» родителям предоставляется информация и практические рекомендации о том, как подобрать стихи соответственно возрасту детей, как учить стихи с детьми дома, как развивать интонационную выразительность речи. Многие сталкиваются с проблемой — дети не умеют выразительно читать стихи, родители учат их только запоминать механически текст, не обращая внимания на интонацию.

По ходу встречи родители участвуют в практическом выполнении заданий — прочитать выразительно, с разной силой голоса, темпом различные отрывки детских стихотворений.

В процессе проведения такой формы взаимодействия как круглый стол, родители выступают, обмениваются мнениями, обсуждают актуальные проблемы, например «Нужно ли прививать интерес к книге?».

«Дни открытых дверей» дают родителям возможность увидеть, как взаимодействуют педагоги с детьми в процессе ознакомления с произведениями детской литературы.

В этот день родители могут познакомиться с тем, каких успехов достиг ребенок в чтении стихов, умении рассказывать сказки, принимать участия в драматизации детских произведений. Родители, наблюдая деятельность педагога и детей, могут сами поучаствовать в играх, продуктивной деятельности.

Посещение на дому также относится к познавательным формам взаимодействия с семьей. Воспитатель может оказать конкретную помощь, например, посоветовать, где разместить книжный уголок в соответствии с необходимыми требованиями: освещение, доступность его для самостоятельного использования ребенком. Педагог на месте может посоветовать, как обращаться с книгой, какие книги оставить в детском уголке, а какие убрать, как не подходящие по возрасту ребенка.

Интересной формой работы является работа над проектом. Дети вместе с родителями работают над определенной темой, например, «Книги К.И. Чуковского». В результате работы над проектами узнают много нового о творчестве Чуковского, его биографии, рисуют иллюстрации к его стихам, изготавливают книжки — малышки по его сказкам, макеты, декорации, мягкие игрушки, маски. Затем на заседаниях читательского клуба или на родительских собраниях представляют свой проект, рассказывают о том, что нового узнали, как выполняли творческую работу.

*Досуговые* формы организации общения призваны устанавливать теплые неформальные отношения между педагогами и родителями, а также более доверительные между родителями и детьми. Очень эффективно решаются задачи приобщения дошкольников к литературе в детско-родительских читательских клубах.

В ходе работы клуба могут проводиться консультации, открытые мероприятия с участием родителей, выставки детских работ, литературы, совместное придумывание сказок детьми и родителями, совместные вечера-развлечения, например «Вечер С. Я. Маршака», «Вечер стихов о зиме», концерт «Поющие герои сказок», инсценировки детских произведений.

На заседание клуба можно пригласить работников библиотеки, которые дадут консультации по воспитанию будущего читателя, обогатят представления родителей о детской литературе или посетить библиотеку вместе с родителями.

Раньше существовала традиция семейного чтения вслух, когда все члены семьи высказывали свое мнение о прочитанном, отвечали на вопросы ребенка.

К сожалению, сейчас эта традиция практически не сохранилась. Педагогу необходимо показать значение такого вида чтения для развития ребенка. Нужно отметить, что очень полезно семейное чтение не только художественной литературы, но и справочников, энциклопедий. Если у маленьких почемучек будут возникать вопросы из мира тех-

ники, природы, всегда можно вместе почитать справочную литературу.

Интересной формой работы клуба может быть создание семейных библиотек. Предложите родителям воспитанников принести в детский сад свои книги, альбомы из домашних библиотек.

Таким образом, дети смогут увидеть очень старые экземпляры, книги-малютки и книги-великаны; альбомы, посвященные технике, моде, спорту, которые начали собирать еще их родители, старые детские журналы. Ребята с удовольствием узнают, что их мамы, папы, бабушки и дедушки тоже очень любили и любят читать книги.

Кроме того, на родительских собраниях, конференциях родители рассказывают о том, как они причащают детей к чтению, с какого возраста, что интересно детям и им самим. Таким образом, осуществляется обмен родительским опытом по привлечению детей к книге в семье.

Как правило очень интересно и увлекательно проходят такие мероприятия как викторины, литературные развлечения. Родители могут проявить смекалку и фантазию в различных конкурсах.

Они могут выступать в роли непосредственных участников: участвовать в составлении сценария, читать стихотворения, петь песни, играть на музыкальных инструментах и рассказывать интересные истории.

Широко используется такая форма работы, как курсы детских рисунков, поделок. При создании работ в совместной творческой деятельности объединяются дети и родители.

Дети не только гордятся своей работой, но и оценивают творчество других, отгадывают знакомые сказки и стихи, вспоминают содержание произведений.

Главная задача *наглядно-информационных* форм работы — познакомить родителей с содержанием и методами ознакомления детей с художественной литературой детей в ДООУ (группе).

Информация может быть представлена в уголке для родителей в виде списков литературных произведений с указанием, что будет читаться в совместной деятельности в детском саду и что рекомендуется для домашнего чтения.

На стендах для родителей целесообразно помещать советы, пожелания по поводу того, как организовать чтение ребенка в домашних условиях, под такими, например, рубриками: «Сказка в жизни ребенка», «Как и когда рассказывать сказки», «О чем и как беседовать с детьми после чтения книги». Здесь же может быть представлена постоянная рубрика: «Новинки детской литературы» с информацией о новых книгах, с краткой аннотацией к ним. Можно предложить родителям памятки, рекомендации, папки-передвижки.

И в заключении отметим, что если ребенок растёт и развивается в обстановке, где беседы, слушание, чтение являются нормой повседневной жизни, то он и в школе будет интересоваться содержательной и разносторонней информацией, которую можно почерпнуть главным образом из книг, из него вырастет увлеченный и естественно сформировавшийся читатель.

## Проблемное обучение при занятиях математикой с детьми

Корнева Татьяна Александровна, воспитатель  
МБДОУ детский сад № 72 «Аquareль» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Современная педагогика как наука постоянно находится в процессе своего развития. По мере того, как изменяются роли человека в сферах общественных отношений, совершенствуются педагогические методы образования, здесь же появляются новые идеи и возобновляются старые, которые становятся актуальными, изменяются и цели, которые образование ставит перед собой. Наличие инертности к нововведениям в фактической системе образования является, с одной стороны, определенным сдерживающим фактором для развития педагогики как науки и теории, а с другой, имеет положительный характер, так как такая инертность носит и характер сохранения традиций и системы образования в целом. В условиях относительной либерализации системы образования в современной России имеются возможности к появлению, развитию и воплощению различных педагогических методов, концепций и технологий обучения на практике. Так, на практике появились

возможности для реализации и проблемного подхода в обучении. личностного развития учащихся. Разработкой тех или иных аспектов проблемного подхода в обучении как концепции в целом занимались с того времени и занимаются сегодня многие ученые и практики: М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В. Оконь, Ю.К. Бабанский, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, А.В. Хурской и многие другие.

Проблемную ситуацию можно считать определением психического состояния или интеллектуального затруднения, которое возникает при невозможности объяснить факт, процесс, явление, которое заинтересовало ученика, с помощью уже имеющихся у него знаний или выполнить известным способом необходимое действие.

Из такого определения мы видим, что современная теория проблемного подхода в обучении имеет два вида проблемных ситуаций: педагогическую проблемную ситуацию, которая представляет организацию учебного про-

цесса и психологическую, касающуюся непосредственно деятельности учеников.

Такой вид проблемной ситуации как педагогическая, создается при помощи активизирующих действий, вопросов учителя, которые подчёркивают важность, новизну, необходимость и другие качества объекта познания, отличающие его от других.

Создание психологической проблемной ситуации носит непосредственно индивидуальный характер. Познавательная задача, которая является не слишком трудной и не слишком легкой не создаст для ученика проблемной ситуации.

Рассмотрим методические приёмы создания проблемной ситуации:

1. Учитель подводит школьников к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения.
2. Сталкивает противоречия практической деятельности.
3. Излагает различные точки на один и тот же вопрос.
4. Предлагает учащимся рассмотреть явление с различных позиций, например: командира, юриста, педагога и др.
5. Побуждает учеников делать сравнения, обобщения, выводы, сопоставлять факты.
6. Ставит конкретные вопросы на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику, рассуждение.
7. Определяет проблемные теоретические и практические задачи (например: исследования).
8. Ставит проблемные задачи.

Для реализации проблемной технологии необходимы следующие составляющие:

1. Отбор самых актуальных, сущностных задач.
2. Определение особенностей проблемного образования в различных видах учебной деятельности.
3. Построение оптимальной системы проблемного обучения, создание учебных и методических пособий и рекомендаций.
4. Личностный подход и мастерство учителя, способность вызывать активную познавательную деятельность.

По этой причине, чтобы создать проблемную ситуацию, необходимо учесть её специфику, все её компоненты. А.М. Матюшкин выделяет следующие компоненты проблемной ситуации:

- необходимость выполнения таких действий, при которых возникает познавательная потребность в новом, неизвестном способе или условии действия;
- неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникающей проблемной ситуации;
- возможности учащихся в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии нового.

Учебные задания выступают в качестве дидактического средства, обеспечивающего развитие у учащихся мышления в процессе обучения русскому языку.

Задание можно называть проблемным, если оно максимально создает проблемную ситуацию. Данная характеристика зачастую требует пояснения, поскольку школьникам

часто предлагаются задания различного типа, которые, с одной стороны, создают ученикам определенные интеллектуальные задания, а с другой, они не могут являться проблемными, поскольку не создают проблемной ситуации. Дело в том, что термин «проблемная ситуация» не может рассматриваться отдельно от самого субъекта.

Если субъект не осознает сути задания, не может выполнить определённые мыслительные операции, то такое задание не является для него проблемным. И если субъект легко и быстро справился с заданием, при этом используя уже известные для него способы действия, оно так же не является проблемным.

Таким образом, проблемное задание является неотъемлемой частью всего процесса обучения, целью которого выступает развитие мышления у учащихся.

Активное использование приёмов умственной деятельности, таких как: обобщение, анализ, синтез, сравнение, является необходимым условием

Таким образом, учитель должен достичь того, чтобы ученик:

1. Действительно почувствовал определенную теоретическую или практическую трудность.
2. Чётко определил проблему или уяснил сформулированное учителем.
3. Захотел решить эту проблему.
4. Смог это сделать.

В результате исследования нами были сформулированы следующие выводы:

1. Познавательная деятельность — это одна из ведущих видов деятельности. Познавательная деятельность является системой определенных действий и входящих в них знаний. Когда ученик овладевает этим видом деятельности, сам процесс обучения становится эффективным.
2. Учение является одним из видов деятельности, который актуален для реализации познавательной деятельности. Учение является непосредственно деятельностью только тогда, когда оно удовлетворяет познавательную потребность. Знания, на овладение которыми направлено учение, в этом случае выступают как мотив, в котором нашла свое предметное воплощение познавательная потребность ученика, одновременно выступают как цель деятельности учения.

3. Когда ученик сталкивается с проблемой, которую он не может решить известным способом, у него появляется познавательная потребность в нахождении решения.

4. Решение проблемы, непосредственно, требует большой мыслительной работы и активизации познавательной деятельности.

5. В качестве дидактического средства, которое обеспечивает создание проблемных ситуаций, выступает проблемное обучение.

6. Под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся, с целью развития познавательной деятельности, в резуль-

тате чего и происходит творческое овладение универсальными учебными действиями и развитие мыслительных способностей.

7. Особенностью научного знания, которым овладевают школьники на уроках математики, является системный характер изучаемых понятий, поэтому уроки математики дают широкие возможности для использования элементов проблемного подхода.

8. При использовании в обучении элементов проблемного подхода, непосредственно, при делении с остатком в начальных классах активизируется познавательная деятельность младшего школьника.

Проанализировав методические приёмы создания проблемной ситуации и её составляющие сформулируем правила создания таких ситуаций:

1. Проблемные ситуации обязательно должны содержать посильное познавательное затруднение. Решение задач, которые не содержат познавательного затруднения, способствуют только репродуктивному мышлению и не позволяют достигнуть целей, которые ставит перед собой проблемный подход в обучении. С другой стороны, проблемная ситуация, которая имеет чрезмерную для учеников сложность, не имеет существенных положительных последствий для их развития, в перспективе снижает их самостоятельность и приводит к демотивации учащихся.

2. Несмотря на то, что проблемная ситуация и имеет абстрактную ценность — для развития творческих способностей учащихся, но наиболее эффективным вариантом является совмещение с материальным развитием: усвоением новых знаний, умений, навыков. С одной стороны, это служит непосредственно образовательным целям, а с другой стороны и благоприятствует мотивации учащихся, которые осознают, что их усилия в итоге получили определенное выражение, более осязаемое, нежели повышение творческого потенциала.

3. Проблемная ситуация должна вызывать интерес учащихся своей необычностью, неожиданностью, нестандартностью. Такие положительные эмоции, как удивление, интерес служат благоприятной опорой для обучения. Одним из самых доступных и действенных методов достижения этого эффекта служит максимальное акцентирование противоречий: как действительных, так и кажущихся или даже специально организованных преподавателем с целью большей эффектности проблемной ситуации.

Таким образом, вариантами реализации проблемного подхода в обучении выступают исследовательские и поисковые методы, при которых ученики ведут исследование проблем, самостоятельный поиск и творчески применяют новые знания на практике.

#### Литература:

1. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Амонашвили Ш. А. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. — 496 с.
2. Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований [Текст] / Ю. К. Бабанский. — М.: Педагогика, 1982. — 192 с.
3. Бондаревский, В. Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: книга для учителя [Текст] / В. Б. Бондаревский. — М.: Просвещение, 1985. — 144 с.
4. Брушлинский, А. В. Психология мышления и кибернетика [Текст] / А. В. Брушлинский. — М.: Мысль, 1970. — 192 с.
5. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский; Под. ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с. — Психология: Классические труды. — Коммент.: с. 505–522.
6. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии [Текст] / В. В. Давыдов. — М.: Академия, 2005. — 288 с.
7. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления [Текст] / Д. Дьюи.; Пер. с англ. Н. М. Никольской, под ред. Н. Д. Виноградова. — М.: Издание Т-ва «МИР», 1919. — 203 с.

## Design and practice of innovative training project for College Students

Li Yan, PhD, teacher;  
 Cui Shan, student;  
 Gao Yu-ru, student  
 Changchun University, China

*Nowadays people's attitude towards reading has become increasingly diversification. In addition to the traditional print media, mobile devices become an important medium for reading. Among the utility of mobile facilities, Wechat has a significant position. According a professional perspective, our team successfully applied for a provincial project about undergraduate innovation and entrepreneurship, a Wechat public platform of literature recommendation and appreciation named A Little Leisure of Business. During the period of designing, we reviewed the previous research results, building a theoretical model of Wechat public platform based on the TAM3 technology acceptance theory; the undergraduate's reading status and habits within mainland and Taiwan of China were investigated in the stage of preparation and execution, then «Rest In A Busy Day» Wechat public platform was established. According to the professional knowledge of Chinese Language and Literature, we recommend diverse book lists separately and some brief introduction, guiding readers to pursue meaningful and profound reading positively.*

**Key words:** the innovative training for college students; Wechat; Reading; technology acceptance model (TAM3)

Ли Янь, доктор литературы, старший преподаватель;  
 Цуй Шань, студент;  
 Гао Юй-жу, студент  
 Чанчуньский университет (Китай)

Chinese Internet Network Information Center (CNNIC) released fortieth «China statistical report on Internet development» [1] in August 2017. It showed, as of June 2017, China netizens reached 751 million, Internet penetration rate of 54.3%. There are 724 million mobile phone users in China, of which 20 to 29 years old netizens reached 29.7%. The most commonly used APP is WeChat, accounting for 79.6% of the total number of surveys. According a professional perspective, a college student innovation and entrepreneurship training program, A Little Leisure of Business WeChat public platform, was approved, which combined WeChat application with knowledge of Chinese language and literature.

### 1. Establishment of project design framework

Before the operation of the public platform, it was necessary to build relevant theory. Reason of Wechat public

number as the reading medium was WeChat was the most popular APP at present. In order to deal with the question how to summarize the national media literacy and reading habits in WeChat media. We have carried on a series of theoretical research, and on this basis constructed the WeChat public platform theoretical model.

In order to carry out the project better, we have studied the theoretical model of establishing WeChat public platform. We found that the technology acceptance integration model TAM3 (Technology Acceptance Model 3) [2] [3] [4] could well explain the basic operation theory of WeChat platform. We used the TAM3 model framework, combined with the WeChat public platform features, constructed A Little Leisure of Business WeChat public platform model to explain and predict the intention to use and the usage of the WeChat platform (as shown in Fig. 1).

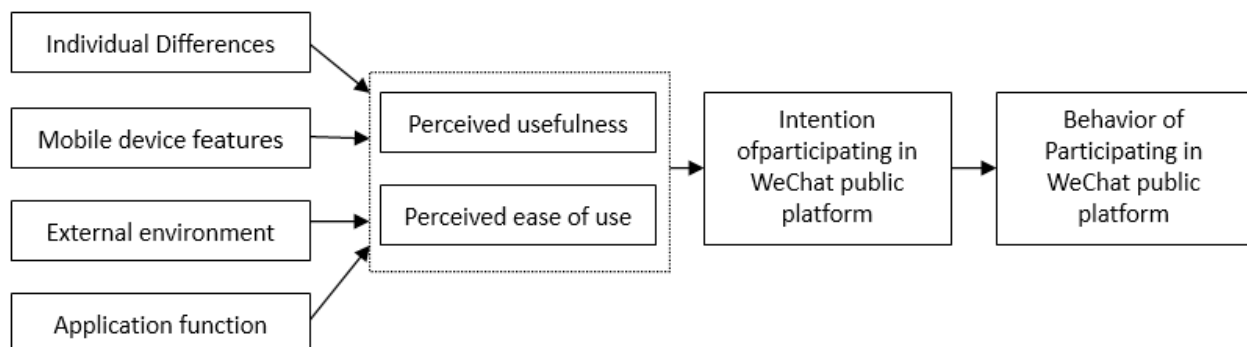


Fig. 1. The model of A Little Leisure of Business WeChat public platform



## 2. Preparation of research conditions

We took the network promotion questionnaire, social public interview and other effective ways to carry out the practice activities of social research on the surrounding area of Changchun University. The respondents were mainly college students. The results are as follows:

41% of the respondents read less than one hour a day, one book a month, and six books a year (as shown in Fig. 2). Among the college students, professional books and all kinds of test books occupied half of the country (50%), mainly in College English Test Band 4 (CET 4) and CET 6 books, professional materials and counseling books. There were few books on the real meaning of reading. The other «half of the country» combined Chinese and foreign classic masterpieces, inspirational books (mostly boys), youth romance books (mostly girls), newspapers and magazines and so on.

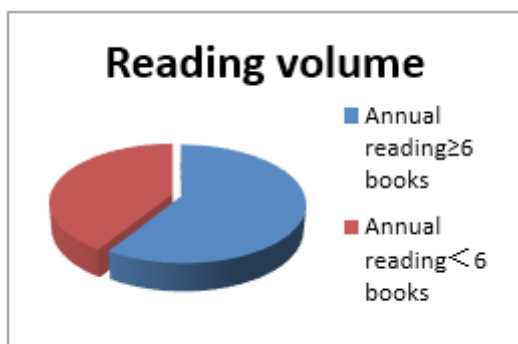


Fig. 2. A survey of reading volume

Social residents were less likely to read because they were busy with work (as shown in Fig. 3).

In class, 42% of the respondents often read extracurricular books or novels on their mobile phones. «What to think, what to see» was mainly to kill the boring time or entertainment. 21% of surveyed people reading was completed before bedtime to see bedside book form. The main purpose is to help sleep and achieve peace of mind; 36% would find a free day to go to the library quiet reading to enrich itself. They will feel the overall temperament of sublimation. 1% seldom read books. Spare time is generally not used to read, good articles would be occasionally seen in the mobile phone, but they almost never read a whole book (as shown in Fig. 4). Nowadays, «shallow readings», such as «fast reading», «jumping reading» and «fragmentation reading», are becoming the new trend of reading in China. Solving the reading crisis is urgent.

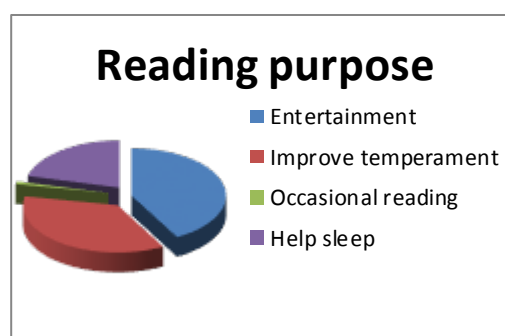


Fig. 4. A survey of reading purpose

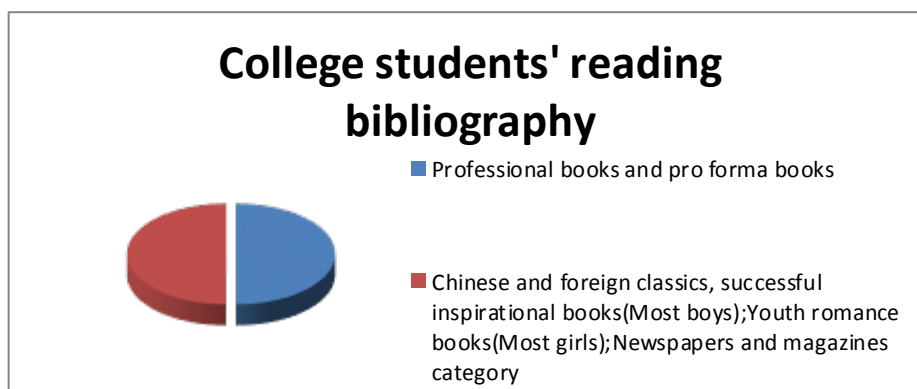


Fig. 3. A survey of college students» reading bibliography

During the exchange study in Taiwan, the project leader investigated the reading situation of Taiwan college students in detail. The survey results are as follows:

(1) There is a big difference in reading quantity among different majors. The students of Chinese language department had the largest amount of reading. The college students read 3 books on average for 7 days, 50% for modern literature, others for prose, extracurricular interest reading and so on. Graduate students are able to read more than 4 books in 7 days. Followed by the students of the department of busi-

ness, foreign language, special education. At the bottom is the professional mechanical department, the students are lack of interest in reading literary works. They read almost nothing except books for professional courses. In the classroom, practice oriented, books of theoretical knowledge less, resulting in mechanical reading ability of students is poorer than other departments.

(2) Gender differences. The reading quantity of female students is generally higher than that of male students. Outside reading books, girls are mainly based on the campus

youth, such as romance novels of Taiwan writer Nine Knives. The books read by the male students are mostly martial arts novels and reasoning stories, such as the reasoning novels of Japanese writer, Keigo Higashino.

(3) Regional differences. Among the universities with similar educational ability, the reading quantity of college students in Taiwan is slightly higher than that of mainland students. Eslite Bookstore is one of the most famous scenic spots in Taiwan. There must be a Eslite Bookstore in the layout of the major shopping malls. There are cafes, children's leisure areas in bookstores, which provide readers with the best reading experience. This is also fully demonstrated in the school education system. In addition to the required courses, the college of Taiwan also opened elective readings of Zhuzi essays, history of cultural thought, overseas Chinese literature, appreciation of Taiwan cultural assets and other related elective courses. Not only liberal arts students, but also a lot of science and engineering students are interested in such courses. In terms of the examination system, taking the courses offered by the Central Plains University of Taiwan as an example, the mid-term and final examinations accounted for only 50% of the total score. The other 50% is from the weekly quizzes which examine the text content and personal reading experience required by the teacher. In addition, there are final group performances. Students find themselves interested in literature selections and perform in the form of drama. This form not only greatly in-

creased the amount of reading of students, but also effectively improved their reading interest

Most of university's Libraries in Taiwan open to the general public. Welcome people to enter freely and share the rich collection. This policy is inseparable from the courteous life-style of Taiwan compatriots.

According to market research and analysis, Chinese mobile internet users increased by 12% to 700 million in 2016. The rate is 11% in 2015. WeChat is the longest use of mobile applications. WeChat is the use of mobile applications for the longest time. Digital reading contact rate as high as 58.1% in 2016, for the first time over the traditional media reading rate. Based on this report, we determine the basic feasibility of the WeChat public number operation.

**3. Project implementation**

**3.1 Application pattern design**

The public number is divided into three main menus: throughout the ages, contribution, voice deduction. The menu of throughout the ages is divided into four submenus: ancient literature, contemporary literature, modern literature and foreign literature. The menu of voice deduction is also divided into four submenus: novel, poetry, prose and drama. After opening the submenu, the interface jumps to the list of corresponding bibliography, the reader can communicate under the list. At the same time, the public number collects the reading notes from readers who have provided book lists and publish them after finishing. As shown in fig. 5.



Fig. 5. The interface of A Little Leisure Business WeChat public platform

**3.2 The possibility of platform operation**

A Little Leisure of Business is a public number for intelligent mobile phone terminal instant messaging service application. This platform supports cross operator, cross system send text, pictures, voice and other forms of information. The WeChat public number is a new service platform to provide business services and user management capabilities to individuals, enterprises and organizations. Increasing quality content, creating better user experience, providing services for users and forming a different ecological cycle are the key

points of the early stage of this platform. The use of public accounts platform for self-media activities, is a one to many media behavior activities. The formation of a mainstream online and offline interactive marketing mode is conducive to the creation and promotion of the public platform of this project.

The basic framework of A Little Leisure of Business WeChat public platform project is shown in Fig. 6.

**4. Conclusion**

Today, mobile phone, computer is highly popular. Our lives are electronic games, electronic novels, full of social

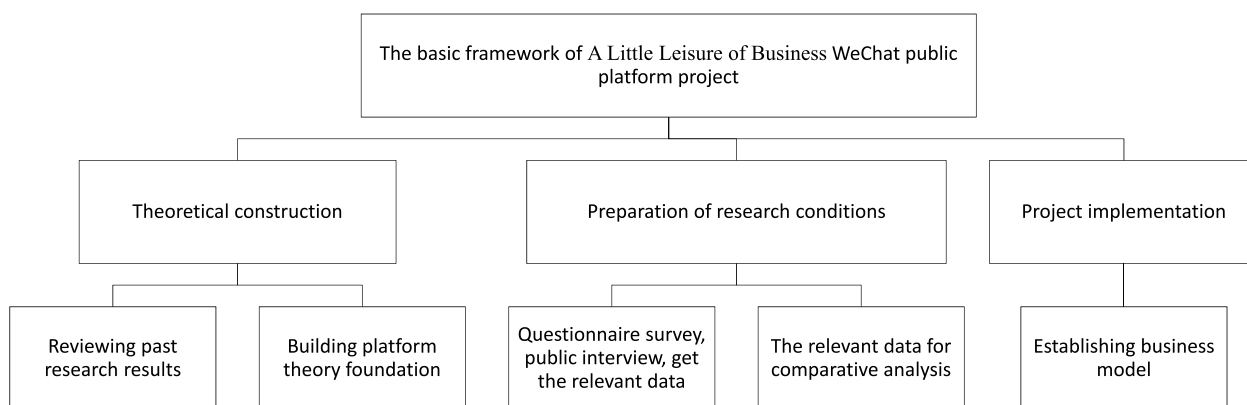


Fig. 6. The basic framework of A Little Leisure of BusinessWeChat public platform project

software. Many people also said that cannot be settled down to read a book. The understanding of literary works is less and less. The introduction of the guided reading method into the frequently watched WeChat not only enriches the content of WeChat platform, but also arouses people’s attention to paper reading through this medium, and will become a great help for people who love reading. The WeChat public platform of A Little Leisure of Business is beneficial to return paper media reading. Culture, economy and politics are

inseparable. People’s reading quantity is an important part of culture. Based on this idea, we hope that the platform can play a role in promoting people’s reading quantity and quality.

The work was supported by the Jilin Province College Students’ Innovation and Entrepreneurship Training Project (No. 2016SJ033) and the Jilin Province «13th Five-Year» Social Science Planning Project (No. 2016LY506W15) from Jilin Provincial Education Department of China.

References:

1. 中国互联网络发展状况统计报告 [R]. 北京:中国互联网络信息中心, 2017:8.
2. Davis, F. D. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use and User Acceptance of Information Technology [J]. MIS Quartely, 13 (3): 319–340.
3. Davis, F. D., Bagozzi, R., &Warshaw, P. (1989). User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models [J]. Management Science, 35 (8):982–1003.
4. Venkatesh, V., &Bala, H. (2008).Technology Acceptance Model 3 and a Research Agenda on Interventions [J]. Decision Sciences, 39 (2):273–315.

### Развитие мелкой моторики у малышей

Логоша Галина Егоровна, воспитатель;

Симонова Елена Сергеевна, воспитатель

МБДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 31 «Журавлик» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

*Источники способностей и дарований детей — на кончиках их пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли.*

*В.А. Сухомлинский*

В настоящее время, в современных условиях развития и функционирования системы дошкольного воспитания и образования очень остро стоит первостепенная задача совершенствования и повышения эффективности воздействия на малышей. Основная задача дошкольного воспитания включает в себе создание наиболее комфортных условий пребывания и раскрытия индивидуальных осо-

бенностей, возможностей и способностей малыша, не стоит торопить, не стоит форсировать темп и срок развития ребенка, не стоит переводить его на школьный режим. Необходимо ребенку позволить быть самим собой.

Российский ученый Бехтерев В.М. своими многочисленными исследованиями и работами уверенно доказал неопровержимое влияние манипуляции кистей рук на ре-

ческое развитие. При ежедневных занятиях развития и совершенствования мелкой моторики можно значительно улучшить качество произношения звуков, а это значит развить речь. Совершенно простые движения рук снимают усталость, напряжение не только с рук, но и с губ, способствуют улучшению произношения звуков, то есть способствуют развитию речи. Научные работы Кольцовой М. М. доказывают, что в коре больших полушариях мозга довольно обширное представление имеет каждый палец руки. В тех случаях, где у ребенка происходит своевременное развитие речи, этот факт используется как развивающий и совершенствующий. Ученые-нейробиологи и психологи, которые занимаются активными исследованиями функциями головного мозга и психического развития детей неоднократно доказали и подтвердили существование связи между моторикой руки и развитием речи.

Развитие мелкой моторики ребенка — тонких движений кистей и пальцев рук в психологии имеет большое значение, и расценивается как один из показателей психического развития ребенка. И. М. Сеченов писал, что движения руки человека наследственно не predetermined, а возникают в процессе воспитания и обучения, как результат образования ассоциативных связей между зрительными, осязательными и мышечными ощущениями в процессе активного взаимодействия с окружающей средой. Еще во втором веке до нашей эры китайским целителям было известно о влиянии на развитие мозга мануальных (ручных) действий. Ученые и специалисты утверждали, что активные игры с участием пальцев и рук приводят в отношении полной гармонии тело и разум, активизируют мозговые системы.

Намикоси Токудзиро, японский врач, в системе своих открытий и исследований создал методику оздоровления и воздействия на руки. Он доказывал, что на пальцах рук расположено огромное количество рецепторов, которые посылают свои импульсы в центральную нервную систему человека. Китайские ученые и восточные целители пришли к выводу, что каждый палец несет влияние и взаимосвязь с определенным внутренним органом.

Работу по развитию мелкой моторики нужно начинать с самого раннего детства, массируя пальчики младенцу, мы воздействуем на активные точки, связанные с корой головного мозга. Как в раннем, так и в младшем дошкольном возрасте необходимо выполнять простые упражнения, сопровождаемые потешками или короткими стихами. Из очень далеких времен к нам «пришли» такие потешки как «Сорока-сорока», «Идет коза рогатая, идет коза бодатая», «Пальчик, пальчик где ты был?», «Ладушки — ладушки», «Ходил дед за водой» — (прочитывая речитатив, пальчиками одной руки «ходим» по ладошке другой руки — ходил дед с бородой, он ходил за водой, тут — пень (показываем запястье), тут — колода (показываем локоток), тут — холодная вода (показываем подмышки, щекочем слегка, вызываем положительные эмоции). Игры и занятия на освоение и развитие мелкой моторики проходят увлекательно и притягательно.

Одним из показателей интеллектуального развития ребенка является развитие мелкой моторики кистей рук. Родители совместно с работниками дошкольных учреждений должны активно заинтересовывать ребенка, превращать обучение в интересную игру, поощрять и хвалить ребенка не только за то, что он делает, но и за то, что он пытается и старается сделать. Активное развитие мелкой моторики важно для всей дальнейшей жизни ребенка.

В своем развитии ребенок идет от простого к более сложному, от простого захвата игрушки и удерживания ее всей кистью до более сложного — брать предмет большим и указательным пальцами, показывать его окружающим и перекладывать на другое место. Ребенка учат держать ложку, вилку, карандаш, учат держать ножницы и владеть ими.

Для того, чтоб определить уровень готовности и развития речи детишек первых лет жизни учеными разработан следующий метод: ребенка просят показать сначала один указательный пальчик, потом указательный и средний, а затем три пальчика — указательный, средний и безымянный. Дети, у которых пальчики могут двигаться изолированно — это говорящие дети. Если мышцы ладошки и пальцев напряжены, пальцы могут сгибаться и разгибаться только вместе, каждый пальчик изолированно двигаться не может, мышление у этих детей затруднено — это дети не говорящие. Следовательно, пока движения пальчиков не станут свободными, мышление и речь будут затруднены. Когда движение пальчиков ладошки достигнет определенной точности, начнется формирование активного словаря. У ребенка уже сформирован достаточный пассивный словарь, он живет и общается со взрослыми и сверстниками, приобретает некий жизненный опыт.

Развитая пальцевая моторика формирует и готовит почву для дальнейшего последовательного развития активной речи малыша. Словесная речь маленького ребенка начинает формироваться тогда, когда движения пальчиков начинают достигать определенной ловкости и точности. Развитая мелкая моторика — это один из факторов, который способствует активному развитию речи. Разнообразные движения пальчиками и ладошками называют мелкой моторикой, а движения всем телом и рукой называют крупной моторикой, тонкой моторикой называют способность выполнять мелкими мышцами пальцев очень тонкие и координированные движения и манипуляции малой амплитуды.

Развитию мелкой моторики способствуют:

— Массаж кистей и пальцев рук, пальчиковая гимнастика и игры со стихами и потешками.

— пальчиковые игры, в которых проводится массаж пальцев и ладошки;

— настольные игры с мелкими предметами, которые необходимо брать в руку и раскладывать в определенной последовательности;

— игры с сыпучими (песок, крупы), пересыпать из одной емкости в другую, спрятать в одной из емкостей мелкие предметы и наощупь их отыскивать;

- рисование карандашом, фломастером, палочкой на песке, песком, закрашивание контуров;
- лепка из пластилина, теста, глины;
- застегивание и расстегивание пуговиц, выкладывание из пуговиц различных узоров, шнуровка, нанизывание бусин и т. д.

Все эти занятия и игры должны происходить не только под строжайшим наблюдением, но и при активном их участии взрослых, ребенок может пораниться или сунуть что-либо в рот или нос.

Умение выполнять мелкие движения с предметами развивается в старшем дошкольном возрасте. Физические упражнения так же оказывают положительные воздействия на развитие мелкой моторики. Это разнообразные висы и лазания на гимнастических лесенках и перекладинах, эти упражнения укрепляют ладони и пальцы, развивают мышцы. Движения и игры на свежем воздухе способствуют большому обогащению полушарий кислородом, что способствует благотворному влиянию на все рецепторы головного мозга. Именно к 6–7 годам в основном заканчивается созревание соответствующих зон коры головного мозга, развитие мелких мышц кисти. Этот возраст является сензитивным периодом для развития кисти руки (С. И. Гальперин, 1964 г.)

Чтоб развить у ребенка речь, недостаточно развивать только мелкую моторику, необходимо как можно больше общаться и разговаривать с малышом, четко проговаривать все свои действия, называя предметы и их качества, активно общаться как в игре, так и в быту. Так же необходимо рассказывать малышу о том, что его окружает, что ему знакомо и близко, читая сказки обязательно надо рассматривать иллюстрации, предлагать ребенку самостоятельно переворачивать красивые страницы самостоятельно.

Важной задачей педагога дошкольных учреждений является вовлечение родителей в активную работу с детьми, превратить всю «работу» в интересную и увлекательную игру.

Согласованное действие рук и глаз — определяет правильное развитие мелкой моторики, а также сформированность сенсомоторной координации у ребенка. Окружающую действительность маленький ребенок изучает с помощью зрения, пытается контролировать свои действия и движения, благодаря самоконтролю действия со временем становятся более точными и совершенными. Глаз как бы «показывает» руке направление действия, еще больше новой информации малыш получает при определенных действиях и манипуляциях с предметами.

В настоящее время изготавливается очень много развивающих игр, игрушек, игровых наборов, которые способствуют развитию мелкой моторики, направлены на развитие внимания, тщательного рассматривания и сопоставления предметов. Каждая игра — это общение ребенка с окружающим миром, где он живет и развивается. В настоящее время у большинства современных детей отмечается общее моторное отставание, а особенно это заметно у детей городских. Для общего комфорта сейчас бо-

тинки — на липучках, куртки — на молниях, а всего 20 лет назад родителям, а вместе с ними и детям, приходилось больше заниматься мелким ручным трудом: шнуровать, застегивать, перебирать крупу, стирать белье, штопать, вязать, пришивать пуговицы.

Система образования в нашей стране направлена на развитие логического мышления, на изучение иностранных языков, точных наук и анализирование — то есть на развитие левого полушария, в работе используется чаще правая рука. Правое полушарие отвечает за восприятие музыки, искусства, фантазии. Развивая мелкую моторику, следует помнить о том, что у ребенка две руки, правая и левая, все развивающие упражнения следует дублировать, как правой, так и левой рукой. Чем «спокойнее, умнее и уверенней» руки ребенка, тем «спокойнее, умнее и уверенней» чувствует себя ребенок в окружающей его среде. Малыш от природы, на уровне подсознания владеет огромным запасом инстинктов, форм поведения и чувств, которые помогут ему быть жизнестойким. В процессе воспитания много зависит не только от знаний, умений и жизненного опыта родителей, но и от их умения предупреждать, догадываться и чувствовать своего ребенка.

Ребенок дошкольного возраста — это умеющий общаться с окружающими взрослыми через первые привязанности, с помощью близких открывает для себя мир предметов и учится правильно обращаться с ними.

Особенности детей дошкольного возраста связаны с тем, что в этом возрасте закладываются основы знаний, необходимых ребенку в школе. Основы мелкой моторики закладываются в раннем возрасте, что помогает ребенку изучать предметы, играть с ними, ощущать их. Упражнения с участием рук и пальцев у детей дошкольного возраста гармонизируют тело и разум, положительно влияют на деятельность мозга, простые движения рук помогают снять умственную усталость, улучшают произношение многих звуков, развивают речь ребенка, ум ребенка находится на кончике пальцев.

В своей педагогической работе я использую следующие виды упражнений и тренировок для развития мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста:

Пальчиковые игры и пальчиковая гимнастика. В этих играх у ребенка развивается мелкая моторика, речь, память, способность слушать и сосредотачиваться.

Сухой бассейн (используется пластиковая коробка, наполненная фасолью, отыскивали спрятанную фигурку и на ощупь определяли, что было спрятано).

Нанизывание — для игры использовался материал совершенно разных, крупные бусины мелкие геометрические фигурки, мелкий набор овощей, фруктов и животных с дырочкой нанизывались на шнурочки. Трубочки разного диаметра.

- Пазлы — разной формы, из различного материала, мягкие и жесткие.

- Раскручивание и закручивание крышек разного размера и диаметра, чтоб было интереснее — прятали внутри мелкие баночки или бутылочки фигурки.

— Многофункциональные застёжки и запоры (пуговицы, кнопки, шнурочки, липучка, петельки, шпингалеты, крючки, задвижки, выключатели...)

— Чудесный мешочек — на ощупь определяли спрятанную в мешочке игрушку и называли ее.

Данные виды деятельности очень мобильны, в них легко вносить дополнения и изменения. Так же вовлекаю

родителей, они принимают активное участие в изготовлении различных пособий и поделок. Понимание родителями значимости и сущности современной диагностики кистевой моторики и педагогической коррекции сохранит не только физическое и психическое здоровье ребёнка, но и оградит его от дополнительных трудностей обучения, помогут сформулировать навыки письма.

#### Литература:

1. Анищенкова, Е. С. Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников. М., «АСТ Астель», 2007
2. Бернштейн, Н. А. О ловкости и её развитии. М., 1991. — 98 с.
3. Бурлачук, Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. 1989. — 421 с.
4. В. М. Бехтерев (1857—1927), физиолог, психиатр, психолог, создатель рефлексологии.
5. Галигузова, Л. Н. Мещерякова С. Ю. Как развивается малыш в раннем возрасте. — М. Детская психология для родителей, 2008. — 55 с.
6. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи. — М., 2005. — 98 с.
7. Жинкин, Н. И. Психологические основы развития речи. / Книга «В защиту живого слова». — М. Логос, 2006. — 241 с.
8. Крупенчук, О. И. Пальчиковые игры. СПб.: Издательский Дом Литера, 2005.
9. Косинова, Е. М. Гимнастика для пальчиков. М., «Олма-Пресс», 2001
10. Луговская, Ю. Развитие мелкой моторики в быту. [http://adalin.mospsy.ru/l\\_01\\_11.shtml](http://adalin.mospsy.ru/l_01_11.shtml), М., 2009.
11. Общая психология. // <http://www.rusmedserver.ru/med/obschaya/261.html> //
12. О принципах обучения детей от 0 до 1,5 лет. / Центр развивающих инновационных методик. // <http://centr-razvitiya.ucoz.ru/publ/2-1-0-8>
13. Павленко, И. Развитие мелкой моторики рук. — М., 2009.
14. Общая психология. // <http://www.rusmedserver.ru/med/obschaya/261.html> //
15. Развитие моторики у детей // [http://adalin.mospsy.ru/l\\_01\\_11.shtml](http://adalin.mospsy.ru/l_01_11.shtml).
16. Светлова, И. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук. М., «Олма-Пресс», 2001

## Использование дидактических игр как средства развития познавательных способностей у детей младшего дошкольного возраста

Максимова Марина Викторовна, воспитатель высшей квалификационной категории  
МБДОУ детский сад № 72 «Акварель» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

*Чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребёнок.*  
В. А. Сухомлинский

Дидактическая игра-игра познавательная, направленная на расширение, углубление, систематизацию представлений детей об окружающем, воспитание познавательных интересов, развитие познавательных способностей. Она представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление. Она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребёнка. Основу дидактической игры составляет органическая взаимосвязь деятельности и интересного усвоения знаний.

Существует прямая связь между эмоциональным состоянием малыша и интенсивностью протекания его пси-

хических процессов: мышления, речи, внимания, памяти. Если в игре ребенок, действуя предметами, активно манипулирует пальцами, то мыслительные процессы активизируются, и наоборот, их интенсивность ослабевает, если рука ребенка бездействует. Поэтому особенно полезны игры, в которых дети действуют: разбирают, собирают, сортируют, соединяют, разъединяют детали и т. п. С помощью таких игрушек и игр воспитанники учатся родному языку, знакомятся со свойствами предметов, при этом у них развиваются наблюдательность, сообразительность, ловкость, смекалка, выдержка, организованность.

Дидактическая игра помогает сделать учебный материал увлекательным, создать радостное рабочее настро-

ение. Ребёнок, увлечённый игрой, не замечает того, что учиться, хотя то и дело сталкиваются с заданиями, которые требуют от него мыслительной деятельности. Поэтому целью работы в данном направлении является развитие познавательной активности детей через нетрадиционные дидактические игры.

Для достижения этой цели решаю следующие задачи:

- развивать мышление у детей;
- развивать самостоятельность в поиске решений;
- развивать умение отвечать и задавать вопросы.

При подборе игр учитываются особенности умственного развития детей, а также их интерес к различным играм.

Дидактические нетрадиционные игры включаются в занятия, в совместную деятельность, в индивидуальную работу, в работу с родителями в форме «игры на дом».

Игры для занятий подбираются с учетом познавательного материала, который дети изучали. В ходе самих игр в зависимости от возраста детей задаются вопросы, даются образцы действий, образец высказывания, напоминаются правила. В процессе игровой деятельности с детьми необходимо вызвать у них интерес к играм, создать у них состояние увлеченности, умственного напряжения, используя занимательные проблемные ситуации, требующие разрешения.

Для организации совместной и самостоятельной деятельности детей создаётся в группе предметно-развивающая среда.

Остановимся на ряде нетрадиционных дидактических играх, которые применяются в работе с детьми:

#### Игра «Собери бусы»

Цель: Развивать соотносящие действия, координацию действий обеих рук, эмоциональное отношение к результату своей деятельности. Способствовать подведению детей к группировке предметов по цветовому признаку.

Оборудование. Цветные веревочки и колечки основных цветов.

Словарь. *Бусы, веревка, кукла, синий, красный, зеленый, желтый.*

Ход игры.

Воспитатель вносит кукол, которые собираются на праздник. Детям объясняют, что куклам нужны украшения — бусы. Педагог показывает бусы, надевает (примеряет) куклам по очереди, но всем их не хватает. Что делать? Куклы огорчены. Воспитатель приносит коробку с колечками и веревочками. Детям предлагается задание: на веревочку собрать колечки такого же цвета (красная веревочка — красные колечки, синяя веревочка — синие колечки и т. д.). Концы веревок соединяет педагог. Разноцветные бусы надевают на кукол. Они радуются и пляшут.

Выигрывает ребенок, первый справившийся с заданием педагога.

#### Дидактические игры с цветными крышками.

Дидактические задачи:

Закрепить представление детей о основных цветах спектра, развивать мелкую моторику рук, усидчивость и внимание.

Выполняя задания, дети играют, откручивают и закручивают крышки и в тоже время, учатся различать цвета, называть их, группировать предметы по цвету, чередовать.

#### Игры с прищепками

Игры с прищепками развивают мелкую моторику рук. Особенно они полезны, если пальчики ребенка действуют неуверенно, неловко. Игры с прищепками хорошо развивают щипковый хват, способность перераспределять при щипковом хвате мышечный тонус. Очень важно заниматься последовательно (правая рука, левая рука, обе руки), переходить от простого к сложному. Развивая движения пальцев рук, мы тем самым способствуем развитию интеллектуальных и мыслительных процессов ребенка, становлению его речи.

#### Игра «Ёжик»

Даём ребенку вырезанную из цветного картона заготовку ежика, на которой нарисованы глаза, уши, нос, но нет иголок. Ребёнок прикрепляет к спинке ежика прищепки.

#### Игра «Цветок»

Даём ребёнку вырезанные из цветного картона кружки. Ребёнок выбирает из коробки прищепки такого же цвета, какой круг и прикрепляет их по кругу.

#### Игра «Солнышко»

Даём ребёнку, вырезанные из желтого картона заготовки солнца. Малыш выбирает из коробки желтые прищепки и прикрепляет к солнцу лучи.

В утренний режим проводятся пальчиковые гимнастики с прищепками, предварительно отобрав прищепки, чтоб были не тугие. Поочередно покусывая прищепкой фаланги каждого пальчика сопровождаются действия словами:

Наша мамочка устала,  
Всю одежду постирала.  
Милой маме помогу,  
Все прищепки соберу.

Исходное положение для каждого упражнения: рука, согнутая в локте, стоит на столе. Прищепка удерживается указательным и большим пальцами параллельно столешнице.

В этом упражнении — ритмично «открывать и закрывать ротик» прищепки, сопровождая действия проговариванием стихотворных текстов.

#### «Лиса»

*Хитрая плутовка,  
Рыжая головка,  
Ротик открывает,  
Зайчиков пугает.*

#### Дидактическая игра «Спрячь козлёнка».

Цель игры — учит детей различать и называть предметы по цвету и форме, с помощью операции сравнения.

Описание игры: детям предлагаются домики в которых живут козлята. Каждый домик определенного цвета. Нужно спрятать козлят от волка, закрыв окошечки такого же цвета и формы, что и домики.

Игра очень проста в изготовлении, а у детей. вызывает массу положительных эмоций.

**Дидактическая игра «Найди пару»**

Цель: закрепить представления детей о геометрических формах, упражнять в их назывании.

Материал. Демонстрационный: круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник, вырезанные из картона — по 2 фигурки каждой. Фигуры прикреплены на ленточки. Дети выбирают себе понравившуюся фигуру, надевают на шею. Воспитатель читает стихотворение:

*По дороге я пойду, Друга я себе найду. Где ты друг, милый мой. Обнимись скорей со мной. Дети находят себе друга по фигуре и обнимают.* (Затем меняются фигурами).

**Дидактическая игра «Кто чем питается?»**

**Дидактические задачи:** познакомить, чем питаются некоторые виды животных, развивать внимание, память, логическое мышление, мелкую моторику рук.

Ход игры:

На стол выкладываем коробочки картинкой вниз. Дети в порядке очереди берут коробок с картинкой, отвечают на вопрос Кто это? — Кошка. Чем питается? (Открывают коробок). — Молоком и т. д. Когда дети усвоят кто чем питается, усложним задание: соединим верхнюю часть коробочки от нижней дети будут подбирать картинку. Например

БЕЛКА — ОРЕШКИ, СЕМЕЧКИ

ЛЯГУШКА — МУХА, БАБОЧКА

КОРОВА — ТРАВА, ЛИСТЬЯ, ОВОЩИ И ФРУКТЫ

ЛОШАДЬ — ТРАВА, ЛИСТЬЯ, ОВОЩИ И ФРУКТЫ

**Дидактическая игра «Доска с замочками»**

Игровая доска стимулирует детей к познавательной деятельности, способствует развитию воображения и расширяет представления об окружающем мире. Юный исследователь, постигая устройство механизмов, учится комбинировать различные приёмы и подходы, развивает моторную память, а порой и творческие способности.

На игровой поверхности нарисовано четыре домика, в каждом живут известные малышу из повседневной жизни и сказок домашние животные — куры, гуси, собаки. Вы можете не только научить ребёнка открывать замки разных форм, но и пофантазировать в процессе игры — какая коровка здесь живёт — Бурёнка, а, может, Зорька? а овечки

за этой дверцей белые и пушистые, а, может быть, чёрные? А какой породы собачка спряталась в будке — пудель, а, может быть, овчарка? Заодно можно вспомнить: как «говорит» гусь? из какого домика, если очень хорошо прислушаться, можно услышать тоненькое «бе-е-е»? а кто даёт людям молоко? Вспомнили, придумали, а теперь — быстрее открываем замок. Возможно, не все замки поддадутся одинаково легко, здесь будет важно терпение и помощь воспитателя. Глядя, как ловко это получается, дети запоминают использованные Вами приёмы и постепенно учатся применять увиденное на практике. Все старания упорного открывателя будут щедро вознаграждены, ведь за каждой дверцей ребёнка ждёт сюрприз. Заглядывая скорее и ты увидишь хозяина домика. Рассмотрели зверушек, а теперь быстрее закрываем дверцы, пока они не разбежались. А теперь — попробуй-ка сам.

Доска с замочками надолго увлечёт Вашего ребёнка и подарит массу приятных и радостных моментов. Кропотливые упражнения с замочками послужат своего рода пальчиковой гимнастикой. А ведь развитие мелкой моторики теснейшим образом связано с развитием пространственного и логического мышления. Сосредоточенные манипуляции с механизмами замков формируют навыки сенсорной и моторной координации. Движения маленьких ручек станут более уверенными, твёрдыми и отточенными, а это первый шаг к подготовке руки к письму. «Доска с замочками» — это увлекательная и интересная игра, полная открытий и закрытий, которая надолго станет любимым занятием. А еще, после освоения «Доски с замочками» уже можно будет не бояться, что ребёнок, случайно закрывшись где-то, растеряется и не сможет открыть любую задвижку и замок.

Систематическая работа даёт положительные результаты. Дети узнают основные цвета спектра, название пяти геометрических фигур, у детей увеличивается словарный запас, расширяется кругозор, растёт уровень знаний, они становятся более самостоятельными, активны, больше интересуются познавательной литературой, задают вопросы, творчески мыслят, у них активизируется мыслительная способность.

**Учебное сотрудничество как средство формирования коммуникативных УУД**

Миронова Ольга Александровна, магистрант

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

*В данной статье рассмотрены понятие учебного сотрудничества, их влияние на формирования коммуникативных универсальных учебных действий.*

**Ключевые слова:** учебное сотрудничество, коммуникативные универсальные учебные действия

Современное общество характеризуется обширным информационным полем. Своевременное получение и качественный анализ информации позволяет людям пла-

нировать и организовывать эффективные действия еще до того, как будут получены материальные последствия, связанные с обновлением информации. Кроме того, высокий



темпы развития научного познания и информационных технологий заставляет предположить, что в ближайшем будущем общество превратится из индустриального в большей степени в информационное. Для того, чтобы эффективно взаимодействовать друг с другом в таком обществе, необходимо развитие у подрастающего поколения тех базовых умений, которые позволили бы им получать, воспринимать, посылать и анализировать новую информацию.

Многие дети приходят в начальную школу, не умея общаться.

Они не могут знакомиться, не знают, как вежливо обратиться к другому ребенку, как вежливо отказать, им с трудом удается внимательно слушать других. Это создает много проблем, как для самих ребят, так и для педагогов.

Как организовать взаимодействие учителя и ученика, учеников между собой? Как научить их сотрудничать?

Воплощению этой идеи помогает учебное сотрудничество, направленное на то, чтобы дать ребенку уверенность в успехе. Благодаря данной технологии дети учатся взаимодействовать в коллективном труде со сверстниками и педагогом, активно сотрудничать, самостоятельно добывать знания.

Кооперация, учебное взаимодействие, партнерство, учебный диалог, учебная деятельность, коммуникативная педагогика — это все синонимы учебного сотрудничества.

Групповая форма организации учебного сотрудничества — это организация таких учебных занятий, при которых перед определенной группой школьников ставится единая познавательная задача. Оптимальной является группа численностью 2–6 человек, поскольку в более многочисленных группах невозможно обеспечить активную работу всех ее членов.

Использовать технологию учебного сотрудничества лучше начинать ещё в группе дошкольной подготовки. Совместно с психологом проводить занятия по темам «Умеем ли мы общаться», применяя так называемые игры на общение:

- игры-приветствия (с комплиментами, с передачей мяча);
- передача объекта с использованием мимики и пантомимы;
- игры «Бабушкин сундук», «Паутинка».

В конце учебного года в группе дошкольной подготовки проводится тест для исследования навыка сотрудничества. Каждая пара получила лист с контуром рисунка, на котором изображены отдельные элементы, контуры. **Инструкция:** Ребята, художник начал рисовать картину, но не закончил ее. Вам сейчас предстоит дорисовать картину. Эту работу вы будете выполнять в паре. Каждый из вас должен принять активное участие. После выполнения задания учитель просит детей оценить выполненную работу.

Диагностика показывает, что все дети в той или иной степени могут договориться между собой.

В начале 1 класса проводится диагностика по методике

«Рукавички», с целью выявить возможность ребенка вступить в сотрудничество со взрослым, наличие умения обратиться за помощью к учителю.

По результатам деятельности разделили детей на 3 группы:

1 гр. — дети, создавшие похожие пары рукавичек.

2 гр. — дети, у которых рисунки на рукавичках совпали, но пары не создались из-за того, что рукавички были либо обе на правую руку, либо обе на левую.

3 гр. — дети не создавшие общую пару рукавичек.

Изучив результаты, мы обратили внимание на то, что учащиеся могут договориться между собой, вступают во взаимодействие с учителем. Поэтому пришли к выводу, что нужно чаще использовать технологию учебного сотрудничества на уроках математики, в частности при изучении раздела «Арифметические действия». Это объясняется не только значимостью вычислительных навыков для дальнейшего обучения в средней школе, но и их практической необходимостью в жизни людей.

Чаще всего на уроке мы используем общение в паре: в каждый момент общения говорящего слушает только один человек. Работа в парах позволяет развивать у учеников самостоятельность и навыки общения.

Парную работу использовали в 4-х видах.

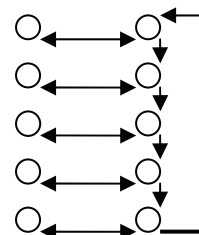
**Статическая пара.** (Соседи по парте). На первом подготовительном этапе шла подготовка карточек с заданиями. Карточек готовилось столько, сколько учеников в классе.

После того, как дети научились работать в статических парах, начинаем переходить к обучению в динамических парах. Происходит объединение четырех учеников, сидящих за двумя партами. (Работа в четверках: по горизонтали, по вертикали, по диагонали).

При работе динамических пар используем «Блок-схемы». (взаимосвязь с окружающим миром).

**Работа в парах сменного состава.** (Игра «Ручеек», «Хоровод»).

Например, ученикам 1-го варианта даются карточки с примерами на умножение (или на 2, или на 3 и т. д.) Ученикам 2-го варианта — аналогичные карточки на деление. Дети 1-го варианта сидят на месте, а дети 2-го — передвигаются согласно схеме.



Игра «Хоровод» очень нравится детям, но проводится нечасто из-за большого количества детей в классе.

«Учителя» держат карточку. По команде «Обсуждаем» «ученики» читают пример и решают его. «Учителя» — проверяют и поднимают вверх руку — знак того, что задание выполнено верно, когда руки у всех подняты звучит команда «Переход хода». Так продолжается до тех пор,

пока каждый не придет к исходному партнеру, потом меняются местами.

Использование технологии учебного сотрудничества способствует улучшению межличностных отношений в классе. При изучении уровня сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной задачи по методике «Ковер» группам предлагалось изготовить один общий ковер. По окончании работы была организована выставка ковров, в ходе которой дети

давали название своему изделию и анализировали свою работу. Было видно, что дети смогли договориться и добиться поставленной цели.

Следовательно, технология учебного сотрудничества оказывает большое влияние на формирование детского коллектива, учебной мотивации, способствует развитию мышления, коммуникативных способностей, работая в группе, ребенок учится объективно оценивать собственную работу и работу своих сверстников.

#### Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 (с изменениями).
2. Аванова, Т.В. Формирование партнерских отношений в начальной ступени гимназии «Универс». Красноярск, 2010
3. Аспекты модернизации российской школы. М 2001 — С75.
4. Байбородова, Л.В. Взаимодействие педагогов и учащихся в школьном коллективе. — Ярославль, 1991.
5. Давыдов, В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.И. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. — 1993. — № 3–4.

## Learning English with usage of specific teaching methods

Polvanova Makhzuna Farkhadovna, teacher  
Uzbek State University of World Languages

*This article is dedicated to the role and effectiveness of learning English with usage of specific teaching methods. And in this article we investigated the compatibility of the concept of foreign language environment that helps individuals and groups become more effective in work to introduce ways of presenting theoretical view with practical part and construct a good lexical base for the learners who study English. Also in this work we demonstrate the findings which can improve to work on teaching foreign languages through «Give One, Get One» and «Drawing for Understanding» techniques in the context based learning.*

*Эта статья посвящена роли и эффективности изучения английского языка с использованием современных методов обучения. И в этой статье мы исследовали совместимость концепции среды иностранного языка, которая помогает отдельным людям и группам стать более эффективными в работе, чтобы внедрить способы теоретического представления с практической стороны и построить хорошую лексическую базу для учащихся, изучающих английский язык. Также в этой работе мы рассматриваем результаты, которые могут улучшить работу по обучению иностранным языкам с помощью методов «Give One, Get One» и «Drawing for Understanding» на основе контекста.*

Learners need a variety of experiences with a concept in different situations with a variety of people. Each new experience will result in some modification, extension or limitation in the process. As we know currently there are some modern methods of teaching which can be grouped into some types. These are teacher-centered methods, learner-centered methods, content-focused methods and interactive methods. It is however important to note that the choice of any form of methods should not be judged, but needs to be ruled or controlled by some criteria which can help us for clarification. Currently we teach our students according to the PRESETT program and it's clear that most of our teaching methods

are focused on learner centered methods rather than teacher centered one. In learner-centered methods, the teacher is both a teacher and learner at the same time. And such way of teaching provide to develop learners» language skills.

Teaching process is mainly based on two activities. They are imparting knowledge and acquiring knowledge. In the first case teacher sends information and the learners receive it. The interactive methods deal with this process and their aim is to evaluate the activities of a teacher and learners using new ways and methods of teaching including new technical means of teaching. [1, 125] Nowadays interactive method or approach is a modernized form of active methods.

The most of teachers usually understand or mean cooperative action during the lesson or seminar work. But here attention should be focused on inner action too. The learners should have inner motivation which involves them into active work or active participation at the lesson. In interactive method teacher's role is to direct learners activity to getting the aim of the lesson which include interactive exercises and tasks. This means choosing the techniques and activities that are appropriate for each particular task, context and learner, with a focus on motivation and helping learners become independent and inspired to learn more.

Learning language is pointed on creating the natural environment for communication. Traditionally, teachers have used the Whole-class Question-Answer structure in classes. This kind of techniques gives the students little opportunity to interact in class. Some other teachers have also used Pair work extensively, particularly for practicing dialogues or conversations presented in the text. Pair work does have a place in the EFL classroom, but it does not provide a fully cooperative atmosphere in which the whole class work together to gain fluent speech. Therefore, I could suggest the use of complementary methods instead of using one. According to my professional experience I always think about the new ways of teaching and learning theoretical knowledge to the given topic and how to make more effective and interesting my classes which is connected to the seminar work. During the lecture the instructor tells, explains describes or relates whatever information and learners try to get them through listening and understanding. In this case, the instructor is very active that's way to be effective in promoting learning, we must involve the lecture with some discussion, where we may ask question in order to check the students comprehension. In contrast, on seminars work our learners are learner-centered and should be very active. As a teacher I expect from my student much more. Unfortunately, not all of them try to participate and give the response to the question. So, in order to avoid of such passive activity of learners the teacher should use the following methods of teaching on practice work or classes. As I mentioned, there are a number of different methods as well as variations among them. This variety is necessary because the methods have different functions or domain of usefulness. Under a new teaching method called «Give One, Get One» students are urged to engage with the issue or real world, analyze everything that happens in different life spheres. *Give One, Get One* is a good vocabulary learning technique because it involves the class getting up and moving around the classroom. [2,45] Use this technique to stimulate students thinking as they investigate an essential question or search for evidence in response to an essay prompt over the course of a unit of study. Students need to interrogate and investigate multiple primary sources and ideas to stimulate their thinking and find evidence. Teachers can also use this strategy as a way to have students share their knowledge with peers during seminar in Lexicological classes. Students will practice being active listeners or readers — an essential skill for learning new infor-

mation according to the subject of Lexicology with the help of teacher.

To illustrate, let's see some sample of teaching ways or techniques, *GET ONE*, *GIVE ONE*, and *DRAWING for UNDERSTANDING*. In *Get one, Give one*, each students fold a piece of paper in half and write «Give One» on one side and «Get One» on the other side working in seminars learners on the «Give One» side as them to write one or two questions from today's material. Then, they stand up and find a partner. Each students shares own idea from their «Give One» side of the paper and writes down one idea on the «Get One» side of the paper. This process may continue with finding a new partner until this «Get One» side of paper is full of new ideas. The next methods we may use for the checking the knowledge of the students to the given topic materials with the help of *Drawing for Understanding*, students illustrate an abstract concept or idea after the explanation in order to compare their drawing they may go around the room or prepare the posters for clear up misconceptions. One more structure can be also appropriate to those methods which are mentioned above is *Three-Step Interview*. [2, 65] Each person or learner must produce and receive the information related to the topic with using L2. There is individual responsibility for listening, because in the third step each student shares what he or she has heard, and for the first two steps, students interact or communicate in pairs, so one-half of the class is involved in language production at any one time. These methods of teaching *Get one, Give one, Drawing for Understanding* and *There-step Interview* are for better for developing language and listening skills as well as providing equal participation during the whole session or seminar work rather than *Group Discussion* or *Pair work* itself. When the teacher is aware of the effects of different teaching methods or techniques, he or she can design lessons with positive outcomes. Moreover, the usage of multitechniques in class teacher can proficiently move in and out of them as need to reach certain learning objectives. Such multistructure lesson might begin with content-related class building using *Line-up*, or team building using *Round Table*. The lesson might then move into direct instruction, followed by partners for information input and to check for comprehension the key concepts, the teacher would shift into another one. Usage structure or method individually isn't efficient for all objectives, so the most efficient way of reaching all objectives of a lesson making multistructural lesson. «Give One», «Get One» or «Drawing for Understanding» methods of teaching developed to encourage student participation in the classroom. Students are taught to use a new response cycle in answering question. Such methods are simple to learn and applicable across all levels, disciplines and group sizes. In some cases students can facilitate the process themselves.

At the same time each method is not full-proof, but it has own advantages and disadvantages. As we have already know the fruitfulness of using these methods are allow almost every one to express an opinion. While they are dis-

cussing, participants are able to exchange ideas and draw on their wide collective experience. It may provide a good opportunity for learners to reflect on the content of a lecture or seminar work. A good lesson will generate many ideas, comments and opinion, the most important of which will be reported back. One main obstacle using such methods lay on highly competent instruction, the time required, the need for leaders within each sub-group need to have tables and chairs

arranged for quick and easy discussion. Nevertheless teacher can cope with these difficulties and conduct the lesson effectively.

In conclusion, we want to say that using such interactive methods involves all the learners into active work and forms of motivation. They can be effectively used in improving their speech, other language skills and creates favorable conditions for cooperative work.

#### References:

1. Clark, D. F. and Nation, I. Guessing the Meaning of Words from Context: Strategy and Techniques.-Birmingham: Department of English, Birmingham University, 1995
2. Larson, M. L. Meaning Based Translation: A Guide to Cross Language Equivalence. London and New York: University Press of America. 2006.
3. LunguBadea, G., Dictionary of terms employed in the theory, practice and didactics of translation. Timisoara: Editura Orizonturi Universitare, 2003.

## Устранение дисграфии и дислексии — необходимое условие усвоения программы по русскому языку в школе

Полякова Марина Алексеевна, учитель начальных классов;  
 Хаустова Валентина Николаевна, учитель начальных классов;  
 Науменко Наталья Александровна, учитель начальных классов;  
 Романенко Валентина Михайловна, учитель начальных классов;  
 Мерцалова Ольга Дмитриевна, учитель начальных классов;  
 Карапузова Марина Михайловна, учитель  
 МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

**П**роблема диагностики и коррекции причин трудностей в обучении русскому языку школьников общеобразовательных учреждений особенно актуальна на современном этапе. Как отмечено в Федеральной целевой программе «Русский язык», «для современной языковой ситуации характерно развитие процессов, которые негативно сказываются на состоянии русского языка, возникли серьезные трудности в преподавании русского языка в школах». Такая работа занимает особое место в системе обучения русскому языку, так как у многих учащихся наблюдается отставание в речевом развитии, а также достаточно стойкие нарушения, сопровождающиеся расстройствами письма и чтения.

В начальных классах общеобразовательной школы встречаются дети, у которых в процессе овладения письмом и чтением нарушен. Частичное расстройство процессов чтения и письма обозначают терминами дислексия и дисграфия. Их симптомом является наличие стойких специфических ошибок. Причины дисграфии и дислексии связаны с нарушением взаимодействия различных анализаторных систем коры больших полушарий головного мозга.

Дисграфия проявляется в стойких и повторяющихся ошибках письма. Нарушение письма в виде дисграфии

тесно связано с недостаточной готовностью психических процессов, формирующихся в ходе развития устной речи. У учащихся первых классов с общим недоразвитием речи, которые до поступления в массовую школу не получали логопедической помощи, на первый план выступает несформированность звуковой стороны речи, наблюдается незаконченность формирования фонематического восприятия, касающаяся не только произношения, но и дифференциации звуков, наблюдается бедность словарного запаса (словарь ограничен рамками обиходно-бытовой тематики).

Поскольку письмо и чтение тесным образом взаимосвязаны, нарушения письма, как правило, сопровождаются нарушениями чтения. Чтобы контролировать свое письмо, ребенок должен читать написанное, и наоборот, при чтении он пользуется написанным им или другим лицом текстом.

Установлено, что нарушения чтения и письма у детей чаще всего возникают в результате общего недоразвития всех компонентов языка: фонетико-фонематического и лексико-грамматического. Дисграфия и дислексия возникают, как правило, у детей с III уровнем речевого развития, так как при тяжелых формах общего речевого недоразвития (I и II уровни), они вообще оказываются не в состоянии овладеть письмом и чтением. Для подготовки

таких детей к обучению письменной речи необходимы систематические, в течение ряда лет, занятия по формированию устной речи.

Это объясняется тем, что дети недостаточно различают на слух фонемы, близкие по артикуляционным акустическим признакам. Кроме того, владея крайне ограниченным словарным запасом, ребенок не понимает значений некоторых, даже самых простых, слов и поэтому искажает их, пропускает, заменяет, смешивает. Недостаточная сформированность грамматического строя речи приводит к пропускам, заменам или искажениям предлогов, к ошибкам в управлении, согласовании и др.

Известно, что формирование устной речи ребенка происходит до восьми, реже до девяти лет. После этого речевые центры закрываются. Все, что происходит в дальнейшем с речью ребенка — это только использование того накопленного багажа, который дети получили в дошкольном возрасте. Овладеть языком, всеми его кодами (условными правилами употребления средств языка) — задача не из легких. Понятно, что ни один ребенок не может научиться сразу, вдруг, абсолютно правильно читать и писать. Все дети проходят стадию первоначального обучения, на которой у них бывает большее или меньшее количество ошибок.

Литература:

1. Гриншпун, Б. М., Ляпидевский С. С. О классификации речевых расстройств // Расстройства речи у детей и подростков. — М., 1969. — с. 40–59.
2. Елецкая, О. В. Организация логопедической работы в школе [Текст] / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская — М.: ТЦ «Сфера», 2005. — 192 с.

Речевая функция охватывает все системы языка. Речь как функция носит системный характер. Это означает, что одни виды речевой деятельности зависят от других. Если ребенок не овладел способностью дифференцировать звуки речи, он не сможет различать и понимать слова, а иногда не сможет правильно их говорить вслух (артикулировать); не накопил нужного количества слов — не сможет говорить фразами.

В школу дети поступают из неблагополучных семей. Они не посещают детских садов, не получают помощи логопедов и педагогов в формировании и коррекции их речи и оказываются неподготовленными к полноценному обучению русскому языку. Неподготовленность к овладению чтением и письмом — письменной речью — частый вариант нарушения речевого развития.

Письменная речь гораздо сложнее устной. Практически все недостатки речевого развития, связанные с использованием средств языка (звуков речи, слов, грамматических правил), препятствуют обучению чтению и письму.

Дети с дисграфией и с дислексией нуждаются в логопедических занятиях, на которых используются специальные методы формирования и коррекции навыков письма и чтения.

## Подготовка воспитанников к самостоятельной жизни через правовое воспитание

Полякова Марина Алексеевна, учитель начальных классов,  
Хаустова Валентина Николаевна, учитель начальных классов,  
Науменко Наталья Александровна, учитель начальных классов,  
Романенко Валентина Михайловна, учитель начальных классов,  
Солошенко Наталья Николаевна, учитель начальных классов,  
Гладкова Наталья Анатольевна, учитель истории,  
МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Проводя воспитательную работу с учащимися, мы должны постоянно помнить, что рано или поздно ребенок вступит в самостоятельную жизнь. В течение обучения в школе рядом должны быть педагоги, отвечающие за жизнь и здоровье своих воспитанников, их материальное благополучие и поведение.

Не смотря на большую работу, проводимую педагогическим коллективом, выход в самостоятельную жизнь, означающую необходимость самому ухаживать за собой, общаться с чужими, вести деловые переговоры, принимать самостоятельные решения, отсутствие поддержки за

спиной и многое другое, приводит выпускника в состояние фрустрации (растерянности) в той или иной мере.

Большинство выпускников образовательных учреждений обладают особенностями, которые значительно осложняют их самостоятельную жизнь:

— это отсутствие опыта социальных контактов с людьми на работе, в сфере обслуживания, здравоохранения, трудности в общении, непонимание материальной стороны жизни, отсутствие личного опыта нормальной жизни в семье, тесных эмоциональных отношений, недостаточное развитие индивидуальности, отсутствие на-

выков защиты себя, плохое состояние здоровья. Все это осложняет их пребывание и без этого неустойчивом и сложном современном мире.

Но жизнь их может стать еще сложнее, если они не будут знать законов, которые оберегают их, которые помогают решать многие проблемы, которые должны стать спутником. Потому что именно выпускники чаще всего становятся жертвами бюрократического произвола, обмана, угроз и шантажа. Поэтому мы должны понимать важность правового воспитания в подготовке к самостоятельной жизни наших воспитанников. Может оно поможет им лучше ориентироваться в нашем обществе, в результате чего будет меньше судебных дел, меньше конфликтных ситуаций, меньше сломанных судеб.

В настоящее время разработано уже много пособий, в которых речь идет о правах выпускника и механизм их реализации. Это, прежде всего, пособие, которое выпускается несколько лет подряд «Выпускнику образовательных учреждений». Оно составлено как методическое справочное пособие по правам детей, льготам, предоставляемым государством, детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей. Здесь можно найти нормативные документы, практические советы специалистов (юристов, психологов, педагогов) для тех, кто выпускается в самостоятельную жизнь. Материал подобран так, чтобы помочь выпускникам применить полученные сведения в повседневной жизни, сориентироваться в сложной ситуации. В пособие входят следующие разделы: жизнь, жилье, образование, работа, участие в гражданско-правовых отношениях, экологическая жизнь, семья, здоровье, правопорядок.

Пособие построено на следующих идеях:

— воспитанник имеет право как человек, как ребенок, как гражданин России.

Для того, чтобы это пособие стало нужным каждому выпускнику, работало на него, необходимо с его помощью проводить следующую работу с выпускниками:

— учителю, социальному педагогу помочь школьнику научиться ориентироваться в нормативно-законодательной базе, научить заполнять по образцам различные документы, а также организовывать встречи с руководителями различных служб, с которыми придется взаимодействовать выпускникам в жизни. Рассмотрение этих вопросов как раз и предусматривает программа, по которой мы работаем. На своих занятиях на тему: «Знания и их не-

обходимость» учимся оформлять различные документы (заявление, доверенность, объяснительная записка, докладная, автобиография, переводы, телеграммы и т. д.), ознакомились с основными законами РФ (УК РФ, Конституцией), а также о трудоустройстве, поступлении и обучении в учебные заведения.

Также разыгрывать и обсуждать на занятиях типичные ситуации: «Я — безработный», «Мы в Сбербанке», «Закончились деньги. Что делать?», «Вызов врача на дом», «Я заболел и не могу пойти на работу», «Конфликт на рабочем месте» и т. п.; составлять структуру бюджета или использования сберегательной книжки, проводить различные конкурсы.

Потому что наиболее распространенные проблемы, возникающие у выпускников, приводящие к потере работы, это:

- конфликт на рабочем месте;
- трудности в общении с новыми людьми;
- заболел и не знает, что нужно обратиться в поликлинику и взять больничный лист;
- проспал, боится объяснений, прогуливает, бросает работу;
- сложно, не понял объяснения. Раздражение по поводу монотонности работы, усталость;
- не умеет работать самостоятельно (отсутствие самоконтроля).

Организовывать встречи с руководителями различных служб, с которыми придется взаимодействовать выпускникам в жизни.

Вместе с психологом необходимо проводить занятия по формированию психологической готовности к защите своих прав, навыков делового общения на темы: «Социальное давление на старшеклассников», где дети ознакомились со способами оказания сопротивления различным видам насилия, и «Трудовое право и подросток». Проводить индивидуальную работу по планированию жизни вне школы и дома, опираясь на собственные возможности, права и обязанности, личностный потенциал, оценку возможных препятствий и т. п.

Но школьники должны знать, что у человека не бывает прав и льгот без обязанностей, так же, как не бывает обязанностей без прав. Поэтому прилежная учеба, добросовестный труд, здоровый образ жизни, налоги, законопослушание и др. — обязанности каждого выпускника.

## Интеграция образовательных областей в образовательной деятельности с детьми в условиях реализации ФГОС

Рощупкина Наталия Алексеевна, воспитатель  
МБДОУ детский сад № 72 «Акварель» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

На сегодняшний день интеграция образовательных областей является **актуальной**, так как интеграция образовательной деятельности способствует формированию у детей целостной картины мира, дает возможность реализовать творческие способности, развивает коммуникативные навыки и умение свободно делиться впечатлениями. В связи с введением новых Федеральных государственных стандартов к дошкольному образованию актуальным стало переосмысление педагогами содержания и форм работы с детьми. Содержание дошкольного образования направлено на решение основных задач:

- сохранение здоровья ребёнка;
- развитие базовых качеств личности;
- построение образовательного процесса на основе игры как основного вида деятельности дошкольника. [1, с. 25]

Основополагающий принцип развития современного дошкольного образования, предложенный Федеральными государственными стандартами — принцип интеграции образовательных областей. Данный принцип является инновационным для дошкольного образования и обязывает дошкольные образовательные учреждения коренным образом перестроить образовательную деятельность в детском саду на основе синтеза, объединения, взаимопроникновения образовательных областей.

Интеграция имеет большое значение для повышения эффективности воспитания и образования детей на всех уровнях обучения от раннего возраста до выпуска детей в школу.

Интегрированный подход к образовательной деятельности соответствует одному из основных требований дошкольной дидактики: образование должно быть небольшим по объёму, но ёмким. [2, с. 21]

Строя образовательный процесс по принципу интеграции образовательных областей, решаю такие задачи:

- формирование у детей более глубоких, разносторонних знаний, целостное представление о мире. Мир, окружающий детей, познаётся ими в своём многообразии и единстве;
- интеграция способствует формированию обобщённых представлений, знаний и умений, повышает эффективность воспитания и развития детей, побуждает их к активному познанию окружающей действительности, осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, развитию логики, мышления, коммуникативных способностей;

— интеграция в воспитательно-образовательном процессе также способствует объединению педагогического коллектива на основе обсуждения возможностей инте-

грации в развитии детей. Интересная творческая работа даёт возможность для самореализации, самовыражения, творчества педагога, раскрытия его способностей. [2, с. 37]

Сущностью интегрированного подхода к образовательной деятельности является соединение знаний из разных областей на равноправной основе, дополняя друг друга. При этом при проведении образовательной деятельности педагог решает несколько задач из различных областей программы, а дети осваивают содержание через основные виды детской деятельности: познавательно-исследовательской, трудовой, художественно-творческой, коммуникативной, двигательной. [3, с. 15]

При планировании и проведении образовательной деятельности с детьми, использую такие методы как:

- сюрпризный, игровой моменты;
- рассмотрение, наблюдение, сравнение, обследование;
- сравнительный анализ, сопоставление, эвристическая деятельность (частично-поисковый);
- проблемные вопросы, стимулирующие проявление своего рода совместных с педагогом «открытий», помогающих ребёнку найти ответ;
- разнообразные речевые дидактические игры для активизации словаря, расширения представления о многообразии граней родного языка, воспитания чувства уверенности в своих силах.

### Примерная структура совместной деятельности педагога с детьми на основе интеграции.

**Вводная часть.** Создается проблемная ситуация, стимулирующая активность детей к поиску ее решения (например, задается вопрос «Ребята, что произойдет, если на Земле не будет воды?»).

**Основная часть.** Детям даются новые знания, необходимые для решения проблемного вопроса (например, значение воды в природе и жизни человека и т. д.) на основе содержания разных разделов программы с опорой на наглядность, параллельно идет работа по обогащению и активизации словаря, обучению связной речи.

**Заключительная часть.** Детям предлагается любая практическая работа (дидактические игры, рисование и др.) на закрепление полученной информации или актуализации ранее усвоенной. [4, с. 18]

Форма проведения образовательной деятельности нестандартна, интересна, это могут быть увлекательные путешествия, познавательные экскурсии, интересные встречи. Например, тематическая неделя, посвящённая

дню защитников Отечества, объединяет такие образовательные области, как «Социально-коммуникативная», «Познавательное», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое», «Физическое». Для итогового тематического мероприятия ведётся большая предварительная работа: чтение рассказов (былин), рассматривание иллюстраций, репродукций картин, беседы с детьми, заучивание стихов, прослушивание музыкальных произведений, просмотр презентаций: «Старый Оскол в годы войны», «Славные защитники города», рисование рисунков, совместные с родителями экскурсии в краеведческий музей города, к памятникам ВОВ. Итогом тематического мероприятия, стали спортивные соревнования с детьми старшей группы.

Например, тема проекта «Наши мамы» объединяет в себе такие образовательные области, как «Социально-коммуникативная», «Познавательное», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое». «Физическое».

В течение тематической недели дети с удовольствием слушают произведения о маме (В. Осеевой, Ю. Яковлева, Е. Благиной и др.), рассматривают репродукции с картин знаменитых художников (например, А. Шилова «Портрет матери»), фотографии мам, заучивают стихи и песни о маме. В такие дни полезно организовать интересные, творческие встречи с мамами, бабушками, которые расскажут о своей профессии, поделятся с детьми секретами о том, как она готовит любимое лакомство для сына или дочки. Дети сами рисуют портреты своих мам, а затем организовывается в группе выставка портретов «Мамы всякие важны», где дети рассказывают о своих мамах. Также дети мастерят своими руками подарок для мамы и бабушки — аппликационную открытку. Организуют совместно со взрослыми концерт для мам. В такие дни дети не только погружаются в атмосферу совместной коллективной работы, подготовки к празднику, но и учатся ценить и уважать своих родных и близких. Здесь налицо духовно-нравственное и гендерное воспитание, также решаются задачи социально-личностного, художественно-творческого, познавательно-речевого развития, и формируются у детей такие качества, как активность, любознательность, эмоциональность, отзывчивость, креативность. В тематическую неделю по знакомству детей с

транспортом, включая такие образовательные области как: «Социально-коммуникативное», — расширяю представление о труде людей: транспорт создают люди, это результат человеческого труда инженеров, конструкторов, рабочих; формирую у детей эмоционально-положительное отношение к создателям транспорта, «Речевое развитие» — чтение произведений о транспорте, отгадывание загадок, «Познавательное» — использование справочной литературы — знакомство с историей создания транспорта, его многообразии, экскурсии, «Художественно-эстетическое» — рассматривание иллюстраций, фотографий на которых изображен транспорт, дети сами его рисуют, можно создать коллективную работу «Машины на улицах города», слушают и исполняют любимые музыкальные произведения из знакомых мультфильмов. Ещё пример: при планировании с детьми старшего дошкольного возраста, образовательной деятельности по художественно — эстетическому развитию по теме: «Разные коты», включила такие образовательные области: «Познавательное» — определить настроение каждого кота, где сидит кот (в каком углу?), выбрать цвет ленточки для бантика кота, «Речевое развитие» — рассказать какой кот (весёлый, хитрый, добрый, умный, т. д.), рассказ о своём котике, считалки, «Физическое» — пальчиковая гимнастика «Котята», игра малой подвижности «Кошки и мышки». При выполнении самостоятельной продуктивной деятельности (из ниток делают кота), дети выбирают для своего кота (глаза, усы, рот), чтобы передать в своей работе настроение котика.

Интеграция образовательных областей в образовательной деятельности позволяют ребёнку реализовать свои творческие возможности: он сочиняет, фантазирует, воображает, думает, в интересной, игровой форме обогащается словарь ребёнка, развиваются коммуникативные умения. Следовательно, дети учатся свободно общаться и высказывать свои мысли, что является неотъемлемой частью работы с детьми-дошкольниками.

Технология интеграции организованной образовательной деятельности может быть различной, однако в любом случае необходимо проявление творческой активности педагога. Это одно из важных условий при её проведении для развития детских способностей. [4, с. 26]

#### Литература:

1. Интеграция образовательных областей в педагогическом процессе ДОУ / Под ред. О. В. Дыбиной. — М.: МО-ЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012
2. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии. — М.: ИЦ Академия, 2012
3. Скоролупова, О. П. Образовательные области основной общеобразовательной программы дошкольного образования и их интеграция. [Текст] / О. Скоролупова, Н. Федина // Дошкольное воспитание. — 2010. № 7.
4. Трубайчук, Л. В. «Интеграция как средство организации образовательного процесса»



## Взаимодействие классного руководителя и родителей в формировании единого воспитательного пространства (из опыта работы)

Савельева Оксана Александровна, заместитель директора по УВР  
 МАОУ гимназия № 5 г. Тюмени

Уже в самом словосочетании «классный руководитель» изначально заложена противоречивость, проблематичность. Из названия следует, что педагог должен руководить классом, но этот ученический коллектив распадается на два, три десятка отдельных Полин, Макаров, Маш. Каждая Полина и каждый Макар являются собой сложный самобытный мир, а это требует порой большего внимания и мастерства со стороны классного руководителя.

Как верно выстроить взаимодействие с индивидуальностью, если ее проявления у конкретных детей бесконечно разнообразно?

Воспитание в классе направлено на развитие всех детей, построено так чтобы обеспечит оптимальное развитие каждого ребенка исходя из неповторимости его индивидуальности.

В классе, в котором я являюсь классным руководителем с 2014 года, 31 ребенок, 31 индивидуальность. Для организации работы с детьми, прежде всего я изучила условия и микроклимат семейного воспитания, индивидуальные особенности детей и родителей, занятость ребят в сфере дополнительного образования.

По результатам психологического обследования не удовлетворена потребность в теплых отношениях, напряженность взаимоотношений с близкими — 40% обучающихся;

- 41% ребят воспитываются в неполных семьях;
- 16% семей находятся в трудной жизненной ситуации;
- 36% занято в сфере дополнительного образования.

Для более целенаправленного развития и воспитания детей мне необходимы были помощники не только со стороны учителей предметников, психолога, но и со стороны родителей, поскольку основой воспитания является семья. Понимая это, мною была разработана программа воспитания «Организация воспитательного пространства класса на основе выстраивания субъектных отношений в системе ученик — семья — школа — социум».

Низкий уровень творческой, познавательной и общественно-полезной деятельности детей моего класса, поставил передо мной одну из задач — через внеклассную деятельность развивать и воспитывать личность ребенка, способную к самостоятельной творческой деятельности.

Ребята из моего класса, во что бы то ни стало, стремятся самоутвердиться. Это совсем не плохо. Важно, как это делается. Хорошо, когда ребенок стремится повысить свой интеллектуальный потенциал, стать эрудитом и интересным собеседником, развивать свои творческие способности. Все эти качества личности ребенка можно воспитать в рамках классного самоуправления. Такая форма

работы с классным коллективом помогла мне воспитывать у ребят чувство ответственности за честь класса, позволила выявить уровень притязаний каждого, каждому ребенку проявить свои способности, определить место в коллективе.

Воспитание и развитие личности невозможно без привлечения родителей. Результатом нашей совместной деятельности является выпуск семейного журнала «Счастья вместе». Конечно, по скорости и качеству работы журнал не может соперничать с современными СМИ. Главное — журнал, средство объединения детей и взрослых с разными интересами. Ребята, занимаясь журналистской деятельностью, активно оперируют приобретенными знаниями, умениями, навыками, совершают активную поисковую деятельность и поднимаются на новый уровень развития личности.

Взаимодействие педагогов дополнительного образования и классного руководителя создает ситуацию успешности для каждого ребенка. В воспитательной работе учитываю интересы детей и их занятость в системе дополнительного образования. После получения результатов диагностик (по определению темперамента, изучение особенностей характера и поведения, исследование интересов и склонностей к какому-либо виду деятельности), проведенных совместно с психологом и социальным педагогом, ребятам была оказана помощь в выборе студии дополнительного образования. Занятия в студиях побуждают к творческой деятельности, желанию познать себя и свои возможности.

Целенаправленная работа с учителями-предметниками по развитию исследовательских навыков, позволяет выработать активную жизненную позицию ребенка с учетом их собственных интеллектуальных способностей и психологических особенностей.

Процесс формирования личности ребенка длительный и трудоемкий. Практически не существует методик, способных отследить качественные изменения в личности за короткий промежуток времени. Но все же некоторые выводы об эффективности деятельности классного руководителя по формированию личности ребенка, сделать можно. В таблице 1 отражены следующие показатели.

Исходя из данных таблицы, можно сделать вывод, что в данном классном коллективе все благополучно и идеально. Но на самом деле, существуют и проблемы. Особая боль за детей, состоящих на внутришкольном учете, в моем классе их трое.

Не зря старинный школьный афоризм гласит «Самое сложное в работе с детьми — это работа с их родителями». Как бы четко не была организована работа администрации

Таблица 1. Показатели эффективности деятельности классного руководителя.

Показатель	2014–2015	2015–2016	2016–2017
Сформированность коммуникативных, творческих качеств у учащихся (имеют высокий и выше среднего уровень сформированности)	11%	23%	41%
Охват досуговой деятельностью	36%	94%	100%
Число правонарушений, асоциальных действий	7	1	0
Удельный вес родителей, занятых в коллективных и творческих делах класса	15%	23%	85%

школы, психолога, социального педагога, учителей предметников и классного руководителя, если отсутствует помощь в воспитании со стороны родителей, то результата мы не получим.

В перспективе работы планируется продолжить поиск различных форм внеурочной деятельности, расширить досуговое пространство школьников, используя культурный потенциал города.

#### Литература:

1. Дереклеева, Н. И. Справочник классного руководителя. Начальная школа. 5–11 классы. М.: «ВАКО» 2004, 272 с. — (Педагогика. Психология. Управление)
2. Маленкова, Л. И. ПЕДАГОГИ, РОДИТЕЛИ, ДЕТИ (методическое пособие для воспитателей, классных руководителей). М.: Изд-во Педагогическое общество России, 2000. — с. 304.
3. Педагогическая диагностика в работе классного руководителя / сост. Н. А. Панченко. — Волгоград: Учитель, 2007. — 128 с.
4. Фалькович, Т. А., Толстоухова Н. С., Обухова Л. А. Нетрадиционные формы работы с родителями. — М.: 5 за знания, 2005. — 240 с. — (Методическая библиотека).

В заключении процитирую слова Антуана де Сент-Экзюпери: «Ты можешь все — в бесплодной пустыне вырастить кедровый лес, но главное, не надо конструировать кедр, надо выращивать их семена». Если мы будем учитывать естественную природу ребенка, естественные потребности и интересы и будем выращивать «семена», которые нам даны, то у нас все получится

## Развитие коммуникативной компетенции учащихся как катализирующий фактор обучения иностранному языку в средней школе

Стариков Александр Михайлович, учитель английского языка  
МБОУ СОШ № 2 имени М. Ф. Колонтаева г. Калуги

*Статья посвящена роли коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку, приведена актуальность проблемы недостаточного внимания к ее формированию в образовательном процессе, а также описан ряд универсальных способов ее развития с первых уроков.*

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, обучение иностранному языку, английский язык

В настоящий момент наиболее распространенной при обучении иностранному языку в средней школе является практика постепенной подготовки учащихся к использованию языка как средства коммуникации. На первых этапах приоритет отдается формированию грамматических навыков и лексического запаса. Затем проходит работа над формированием навыков чтения и понимания материала текста. И, наконец, учащиеся работают над умением воспроизводить информацию на иностранном языке через обучение навыку письма. Разделы аудиро-

вания и говорения традиционно считаются одними из самых сложных для учащихся, требующих определенной подготовки или набирания учащимися определенной «критической массы» знаний, когда они будут готовы использовать язык как средство коммуникации.

Толковый словарь русского языка под редакцией Ожегова С. И. определяет язык, в том числе и иностранный, как исторически сложившуюся систему звуковых, словарных и грамматических средств, объективирующую работу мышления и являющуюся орудием общения, обмена

мыслями и взаимного понимания людей в обществе. Не преуменьшая роль в языковой системе звуковых, лексических и грамматических средств, С. И. Ожегов все же определяет язык как орудие общения, обмена мыслями и взаимного понимания между людьми.

Одна из самых больших проблем относительно традиционного подхода к изучению языка состоит в том, что размывается конечная цель изучения языка, отдается приоритет промежуточной подготовке к его использованию в будущем. При этом с учетом того, что классно-урочная система направлена на обучение среднего по уровню подготовки ученика, учитель в случае неполного усвоения классом лексических и грамматических навыков направляет значительную часть времени на повторение или закрепление материала, чтобы, в конечном счете, подготовить среднего ученика к использованию языка в качестве коммуникации.

Таким образом, при традиционном подходе учителя преподают иностранный язык, как и любой другой предмет, например, как по истории предоставляют «факты» (словарный запас), чтобы студент «знал» язык. Или, как по математике учащиеся решают примеры по шаблону, чтобы понять «правила» (грамматику).

За исключением редких случаев, принимая во внимание вероятность наличия способных детей, занимающихся самостоятельно, или инвестиций родителей во внеурочные занятия детей с репетиторами, этот подход не приводит к появлению «говорящих» на целевом языке людей.

Согласно последнему, проведенному в 2017 г., рейтингу владения английским языком, составленный компанией EF (Education First) Россия стала 38-й из 80 стран, которым был присвоен индекс по итогам исследования. Она оказалась в компании Индонезии и Бразилии, попав в группу с низким уровнем владения английским языком. При этом компетенция россиян в области английского языка неоднородна по регионам страны. Лучше ситуация в Центральном регионе — там показатели находятся в диапазоне «умеренного» владения языком. Результаты по другим регионам значительно ему уступают.

Исходя из данных результатов, ситуация явно нуждается в исправлении. Язык является средством общения, и им необходимо жить, а не находиться на этапе постоянной подготовки к его использованию.

Ситуация осложняется еще и тем, что в рамках экзаменов по иностранному языку (ОГЭ, ЕГЭ) навыки коммуникации проверяются на этапе заданий повышенной сложности, то есть по умолчанию планируется, что их будут решать дети, претендующие на высокую балльную оценку. В рамках классно-урочной системы, ориентированной на среднего ребенка, при традиционном подходе среднестатистический учитель выбирает путь подготовки к первым двум разделам экзамена, ориентированным в большинстве своем на знание лексических и грамматических средств языка. По этой причине при реальном планировании урока акцент всегда будет сделан на данных уровнях

языка, отодвигая на второй план основную функцию языка — коммуникативную.

В итоге размывается цель обучения языку. Ученики постоянно находятся на стадии подготовки. Положительные эффекты и выгоды от освоения языка постоянно откладываются. Вместе с размытием цели, размывается и мотивация учащихся, которые не чувствуют связи между изучаемым предметом и личным интересом от его использования.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования определяет требования к результатам образовательного процесса. Так, изучение иностранного языка или второго иностранного языка должно обеспечить:

1) формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур, оптимизма и выраженной личностной позиции в восприятии мира, в развитии национального самосознания на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с образцами зарубежной литературы разных жанров, с учётом достигнутого обучающимися уровня иноязычной компетентности;

2) формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции; расширение и систематизация знаний о языке, расширение лингвистического кругозора и лексического запаса, дальнейшее овладение общей речевой культурой;

3) достижение допорогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции;

4) создание основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком, в том числе на основе самонаблюдения и самооценки, к изучению второго/третьего иностранного языка, к использованию иностранного языка как средства получения информации, позволяющей расширять свои знания в других предметных областях.

Следует обратить внимание, что два из четырех результатов, определенных федеральным стандартом, делают акцент на освоении коммуникативной компетенции. А именно, ученик должен понимать и уметь донести до собеседника не только короткие фразы, но и эмоции, впечатления, переживания, быть готовым обменяться мнениями не только на шаблонные темы, но и на темы, интересные ему в момент коммуникации.

Оставшиеся два результата, зафиксированные в федеральном стандарте: формирование толерантного отношения к другим культурам, а также интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым языком неразрывно связаны с возможностью использования языка в повседневной жизни: общением со сверстниками, обменом мнениями, пониманием, о чем говорит собеседник — всем тем, что сохраняет и подогревает интерес учащегося к изучению языка — его практическая польза для него самого. Ничто не вызывает интерес к языку сильнее, чем его использование. Точно так же, как ни одна из причин не замотивирует учащегося учить

язык и не станет для него более убедительной, чем момент, когда он впервые поймёт и воспроизведет вслух своё первое предложение или впервые выразит свои мысли на другом языке так, что будет понят. Эти моменты связаны с ощущением локального успеха и чувством удовлетворения от своей работы, которые приходят вместе с ними, и остаются с учащимся так же, как и другие положительные впечатления, ожидающие его впереди от использования языка как средства коммуникации.

Так, освоение языка, прежде всего, через призму его коммуникативной функции способствует формированию мотивации у учащихся к изучению иностранного языка через понимание связи между изучаемым предметом и личным интересом от его использования.

Основную роль учителя при этом следует определить как посредничество: учитель должен следить за тем, чтобы ученики использовали целевой язык на любом доступном им уровне, на котором они оказались, а не поддерживать тишину в классе, пока он сам пытается «переместить» информационные компоненты языка в головы учеников.

Естественно, изучение грамматических структур и правил, расширение лексического запаса, совершенствование навыков чтения и письма неотделимы от процесса изучения языка и должны преподаваться в рабочем режиме параллельно развитию коммуникативной компетенции учащихся и формированию у них мотивации к освоению новых знаний на пути к изучению иностранного языка. Но формированию навыка говорения, основной функции языка, необходимо уделять не меньшее внимание, независимо от уровня ученика, а изучение остальных уровней языка не должно способствовать откладыванию его использования.

Следует мотивировать учащихся говорить на новом языке с первых уроков. Это может показаться парадоксальным. У многих из нас стереотипно создаётся ощущение, что сначала необходимо заниматься, пока не наступит день X, когда ученики будут готовы с точки зрения знания грамматических структур и будут иметь в распоряжении достаточное количество слов, чтобы, наконец, провести настоящий разговор. Правда заключается в том, что этот день никогда не наступит. Мы всегда можем находить оправдание в том (независимо от уровня владения языком у учащихся), что ученики не готовы. Всегда будет больше слов, которые можно выучить, больше грамматических навыков, которые можно довести до совершенства, и больше работы по корректировке их соотношения.

Необходимо просто смириться с тем фактом, что связанные с коммуникацией проблемы будут всегда. Это требует принятия определенного несовершенства, особенно на ранних стадиях. Нужно давать возможность использовать язык, даже если существует вероятность допущения учениками небольших ошибок. Спокойное отношение к этому учеников и является одним из главных фокусов, помогающим начать использовать язык сейчас, а не ждать длительное время готовности учащихся.

Автором не ставится задача охватить данной статьей методику обучения навыку говорения учащихся на иностранном языке с первых уроков. Однако, существует ряд универсальных советов, которые используются учителями, практикующими развитие коммуникативной компетенции с первых занятий по английскому языку, и которые спокойно воспринимаются большинством учащихся.

На первых этапах освоения учащимися коммуникативной компетенции учитель может придерживаться следующих рекомендаций.

Во-первых, упрощать лексику устной речи и давать готовые фразы для использования, путем введения, например, лексики, используемой в классе, фраз приветствия, прощания, благодарности, запросов, пожеланий и т. п. При этом, что касается внутриклассной лексики, основными ее чертами должны стать системность и повторяемость на каждом уроке.

Во-вторых, сконцентрироваться на первых этапах на грамматических конструкциях или словосочетаниях, которые позволяют ученикам в речи использовать инфинитив, не задумываясь об изменении глагола по временам, например, начав с первого лица единственного числа глаголов I want to — я хочу, I would like to — я хотел бы. Хорошими помощниками в приближении момента коммуникации учащихся также станут модальные глаголы в соответствующем лице I can — я могу, I should — мне следует, I must — я должен и т. д., так как в дальнейшем при расширении использования модальных глаголов у учащихся не возникает проблем как с употреблением их с другими местоимениями (форма остается прежней), так и с образованием отрицательной формы (простое добавление частицы «not» без изменения формы глагола).

В-третьих, научить учащихся перефразировать слова в случае, если он не помнит перевода слова, используя известную ему лексику. С этой целью, возможно предложение детям упражнений на описание простейших предметов своими словами: стол, стул, доска, кошка, собака; и постепенным усложнением предметов и введением других частей речи (например, прилагательных и глаголов), а также переносом навыка перефразирования в устную речь. Кроме этого, для каждой коммуникативной ситуации необходима поддержка в виде лексики или грамматических конструкций посредством индивидуальной раздачи, записей на доске или презентации на проекторе, что наравне с извлечением или расширением лексического запаса и грамматических навыков будет способствовать снятию напряжения на этапе становления речевых навыков.

Важными элементами при формировании коммуникативной компетенции у учащихся являются такие модели поведения, как мотивация не бояться допустить ошибок и стремление не останавливаться, если что-то не получается. Эти модели поведения должны обсуждаться на первых уроках или уроках, открывающих четверть, и одобряться как со стороны учителя, так и со стороны учащихся.

Таким образом, в целях формирования мотивации у учащихся к изучению иностранного языка и, соответ-

ственно, повышения качества получаемых результатов от образовательного процесса формирование коммуникативной компетенции у учеников должно происходить с

первых дней обучения языку, параллельно освоению лексических и грамматических навыков, способствующих ее совершенствованию, а также навыков письма и чтения.

Литература:

1. Индекс владения английским языком EF EPI // <https://www.ef.eu/epi/>
2. Ожегов, С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., дополненное. — М.: Азбуковник, 1999.
3. Реморенко, И. Нестандартно о стандарте. И. Реморенко, О. Салунова, Е. Крашенинников. — М.: Эврика, 2015
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897)

## Театрализованное представление с элементами игры для детей младшего дошкольного возраста «Рёвушка развеселилась»

Третьякова Наталья Петровна, воспитатель  
ГБОУ г. Москвы «Школа № 1935», дошкольное отделение № 1

**Цель.** Создать положительный эмоциональный настрой у детей.

**Задачи:**

1. **Образовательная задача:** обучать детей приемам манипулирования куклами би-ба-бо;

2. **Воспитательная задача:** воспитывать способность сопереживать, живо представлять происходящее.

3. **Развивающая задача:** развивать интерес к театрализованной деятельности, развитие эмоциональной сферы, игровых умений психических процессов: внимание, воображение.

**Материалы и оборудование:** настольная ширма, носовой платок, лейка, кружка, муляж пирожок, куклы би — ба — бо, воздушные шары, колокольчик.

ХОД ПРЕДСТАВЛЕНИЯ

Дети сидят на стульчиках

**Бабушка** (*выглядывает из — за ширмы*): Здравствуйте, ребята! Рада Вас видеть. Хочу познакомить Вас со своей внучкой — Машенькой.

**Маша:** У-У-У (Машенька выглядывает из-за ширмы и громко плачет, в руках держит носовой платок).

**Бабушка:**

Ой, беда, ой беда,  
Плачет Машенька моя!  
Плачет,  
Заливается,  
Платочком утирается...

**Маша:** У-У-У (плачет)

**Бабушка:**

Выйди, Маша, на крылечко, (подает Маше леечку)  
Деревце полей из леечки!

**Маша:**

Нигде я не пойду!

Мне не нравится в саду. У-У-У (*плачет*)

**Бабушка:**

На, попей — ка молока. (*подает кружку*)

**Маша:**

Эта кружка велика!

С этой не могу я!

Дай-ка мне другую! У-У-У (*плачет*)

**Бабушка:**

Скушай, Маша, булочку! (*подает булочку*)

Порадуй-ка бабулечку.

**Маша:**

Не хочу я булочку,

Ешь сама, бабулечка. У-У-У (*плачет*)

**Бабушка:**

Уложу я Машу спать.

Ах! Плачет Машенька опять.

**Маша:** У-У-У (*плачет*)

Ой, не буду спать я!

Надень, мне быстро платье! У-У-У (*плачет*)

**Бабушка:**

Что же делать? Как же быть?

Как мне внучку развеселить? (*думает*)

**Маша:** У-У-У (*плачет*)

**Бабушка:**

Тут пришли к нам ребяташки,

И девчонки, и мальчишки.

Хотят с Машей поплясать, повеселиться, поиграть.

Ты ребят-то не пугай,

И лицо ты умывай.

Будем прыгать и играть, ребятишек развлекать.

**Маша:**

Ой, играть-то я люблю

Все слезинки я сотру.

Перестану плакать я,

Стыдно стало мне, друзья!

**Маша:** Ребята, давайте знакомиться!

*Куклы Маша и бабушка выходят из-за ширмы и проводят с детьми игру.*

**Игра — знакомство.**

**Цель:** снятие эмоционального напряжения, развитие умения предъявлять себя.

**Ход игры:** участникам предлагается позвонить в колокольчик и называть свое имя.

**Маша:** Вот мы и познакомились. Ребята, а вы любите кататься на карусели? (*ответы детей*)

**Игра «Карусель».**

**Цель:** развивать у детей равновесие в движении, навык бега, повышать эмоциональный тонус.

**Ход игры:** дети вместе с бабушкой и Машенькой идут по кругу и поют:

— Еле-еле, еле-еле

Завертели карусели,

А потом, потом, потом

Все бегом, бегом, бегом!

Тише, тише, не бегите,

Карусель остановите.

Раз и два, раз и два,

Вот и кончилась игра!

*В соответствии со словами песенки дети бегут по кругу все быстрее и быстрее, затем все медленнее и останавливаются.*

**Маша:** Хорошо покатались! А вам понравилась наша карусель? (*ответы детей*) Ребята, а я с друзьями люблю играть с воздушными шарами. А вы любите? (*ответы детей*)

**Игра «Волейбол с воздушным шаром».**

**Цель:** повысить двигательную активность детей.

**Описание игры:** в центре зала ставятся в ряд стульчики (как бы сетка). Часть детей встает на одну сторону, а другая часть — на другую. По команде Машеньки дети одной команды перебрасывают шарики другой команде.

Выигрывает та команда, у которой меньше шариков на поле. (*под музыку*)

**Маша:** Как же весело с вами и плакать совсем не хочется! А вам понравилась? (*ответы детей*)

**Рефлексия.**

**Игра «Мне понравилось...».**

**Цель:** вызвать у детей положительные эмоции, связанные с мероприятием.

**Ход игры:** участникам предлагают потопать, если им понравилось кататься на карусели, похлопать, если понравилась игра с воздушными шарами. Крикнуть «Ура!», если понравилось все.

**Маша:** Вот и пришла пора нам прощаться. Ребята, мы хотим подарить вам эти воздушные шары, чтобы вы вспоминали о том, как нам было весело. Всем большое спасибо! До свидания!

## The usage of modern technology in the improvement of speaking skills

Tursunova Gulchehra Norboboyevna, English teacher  
Uzbekistan state World Languages University

*The article deals with some problems of speaking and how to overcome its barriers in B2level. The article examines the difficulties connected with choosing the appropriate approach and discusses to input the typical patterns of tasks with the help of modern technologies in the foreign language classroom.*

**Key words:** *make a barrier, authentic, autonomous language, recording, a task-based approach, a genre based approach*

*В статье изучаются проблемы говорения и то, как преодолеть эти барьеры уровня B2. Статья исследует трудности, связанные с выбором подходящего метода и ввода типичных примеров заданий в процессе урока с помощью новых технологий.*

Communicative Language Teaching added a more realistic dimension to teaching oral discourse by introducing numerous forms of interaction to the classroom and practicing the language in natural or probable situations which demanded defining of the discourse genre and the roles of participants. Although the contribution of CLT to developing forms of speaking practice in the language classroom can hardly be overestimated, there is a growing ten-

dency among researchers and practitioners to criticize it for its insufficient recognition of the complexity of speaking as a psycholinguistic process and of placing too strong an emphasis on information gap criterion as leading to artificial or impractical tasks [1, 21].

Nowadays, in spite of the inevitable criticism of available methods, techniques or resources, speaking is generally perceived as the most fundamental skill to acquire. Since the

onset of the communicative era it has been treated as the ultimate goal of language training and its proper development has become the focus of attention of both teachers and learners. However, it is also a commonly recognized fact that achieving proficiency in foreign language speaking in classroom conditions is not an easy task. Even advanced learners often finish a language course with the conviction that they are not sufficiently prepared for speaking beyond the classroom. This difficulty results basically from the character and inadequate frequency of speaking opportunities in the classroom in comparison to the abundance of natural varieties and genres of oral communication. In fact, selecting the most appropriate types of spoken discourse for classroom practice in a particular language course is a very hard decision which, unfortunately, hardly ever reflects the natural occurrence and distribution of communicative situations.

Moreover, language courses should create optimal conditions for developing learners sociocultural knowledge, that is «the culturally embedded rules of social behavior» [4,31] and their linguistic knowledge, which includes discourse and speech act knowledge, and knowledge of the grammar, vocabulary and phonology of the target language. These knowledge areas must then be appropriately activated in order to be made available for use in regular speaking practice in the classroom and beyond.

Unfortunately this process causes some difficulties even in B2 level because some observed problems in teaching and learning speaking can make a barrier for putting into practice learners» knowledge. In teaching process there is defined the following problems:

- fear of making mistakes, shyness;
- to brainstorm for the ideas;
- lack of motivation;

In order to settle these kinds of issues we tried to design communication classes more appropriate according to the needs of the learners. Designing a speaking syllabus depends on several factors, the most obvious being the age and level of learners, the learning context and the aim of teaching. First, it must be defined how much emphasis can be given to speaking within a particular course and whether speaking is to be taught separately or integrated with the teaching of other skills and areas of the language. Secondly, it is essential to choose an approach which defines the teaching procedure. The selection between a task-based approach, a genre based one or the combination of both types is the most crucial step in designing the course as it influences all the elements of the learning process in progress. Nevertheless, a modern multi-layered syllabus should specify the target aspects of the speaking skill to be taught, as well as the grammar and vocabulary components. «A genre-based approach focuses on the notion of the communicative situation which centers on a particular spoken genre or genres» [4, 116]. Needless to say, the variety of types of communicative situations is virtually unlimited.

In contrast, a task-based approach stems from the general idea that «a language is best learned through using it,

rather than learned and then used» [4,119]. Consequently, it is believed that accuracy results from fluency, in other words the need to communicate effectively leads to the refinement of learning and language. A task-based syllabus, then, takes the form of a sequence of integrated tasks which involve speaking and which reflect the situations that learners are likely to meet in real circumstances. Both approaches have their advantages and drawbacks. The task-based approach has been criticized for giving priority to the process of using language rather than focusing on the language that learners actually produce. The genre-based approach has been considered inadequate as it relies too heavily on imitating models and this is not necessarily the way in which people communicate in real life.

Therefore as a next step we tried to implement simultaneously the task-based approach and genre based one via modern technologies in the teaching process in order to solve the above mentioned problems and improve speaking skills.

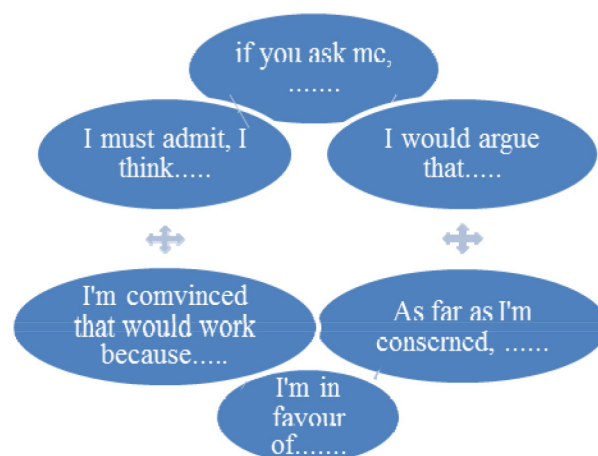
The actual teaching procedure starts from establishing the social purpose and cultural context of a given genre, later a typical example is presented and analyzed, finally learners create their own samples of appropriate communicative events [4.121]. As an example of this combination first we gave vocabulary in the context on a particular familiar topic (*about work*), second language in structure, third listening authentic material, fourth some expressing opinion phrases, and last recording themselves speech in their mobile phones that available for everybody. For example:

I. *Complete the sentences using words and phrases in the box*

II. *Grammar: Speculating. Speculate about the jobs using the useful language given down.*

III. *Listening (My dream job)*

IV. *Learn some expressing opinions phrases and say what opinion markers and speculating phrases are used in listening track.*



V. *Read the questions. Give yourself one minute to plan your answer, making notes if you wish. Think about how you could include some grammar structures as well as some opinion markers. Then record yourself speaking for one to two minutes.*

In the light of the above assumptions it may be claimed that ongoing language performance is an extremely significant element in the process of developing speaking skills. In other words, it seems obvious that in order to learn to speak or develop this ability, learners have to speak. Being aware that they have to speak makes learners more attentive to syntax while listening, as a result listening tasks become more effective for interlanguage development and via recording themselves learners can develop their personal voice and rely exclusively on what others say but these are not likely to develop a personal manner of speaking, they are dependent on the meanings they are exposed to and cannot steer conversations, each learner should learn how to meaningfully influence ongoing discourse and find ways of individual expression.

The above approach suggests that frequent and well-planned speaking practice has a great impact on learners' interlanguage development. And according to Thornbury [4,40], the process of developing speaking skills consists of three stages:

- awareness — learners are made aware of features of target language knowledge,
- appropriation — these features are integrated into their existing knowledge-base,
- autonomy — learners develop the capacity to mobilize these features under real-time conditions without assistance.

It seems that at the advanced level of foreign language proficiency students and teachers' efforts should be focused on the stage of appropriation and its effective movement towards autonomy in target language use. For that purpose they need a range of speaking tasks as recording their speech that encourage a considerable degree of independence by relying on extensive oral practice (treated as a source of meaningful input and feedback) mainly in the form of student-student interactions. The speaking activities presented below take into account the above assumptions. As:

*Conversations* in foreign language classrooms are considered to be not the result of language learning but rather the context in which learning actually occurs.

*Interviews* are demanding tasks in the sense that they require from the interviewer some preparation in the form of research, the selection of relevant questions and the prior analysis of native speaker interviews so as to properly evaluate both the questions and the elicited information. Again mobile phone is very helpful device for recording this kind of activity out of the classroom.

A *class survey* is a version of a collaborative interview which, if properly carried out, may engage a large group of students in a communicative task based activity. Learners prepare a set of survey-type questions connected with a particular topic and they mill around in the classroom, asking the questions and noting the answers. Next, they return to their original groups to analyze the findings which are later reported to the class by a group spokesperson.

*Discussion* is another popular and useful form of classroom interaction. However, it must be stressed that the actual potential of this activity for developing an individual learner's speaking ability can be implemented only under certain conditions.

*Academic presentations* are particularly useful for learners who study language for academic purposes and need practice in giving presentations or conference papers. This activity should be preceded by discussing the formal features of the genre and analyzing the specific language patterns typical of each stage of an academic presentation. Watching model or authentic presentations before students actually start preparing their own speeches should be treated as an important part of the activity, as well as discussing the effectiveness of individual presentations afterwards.

From our research we defined that developing these kind of activities and three stages especially autonomy in speaking through recording their speech is more effective way to disrupt the communication barriers and for this case we can use fully mobile devices.

To conclude, it must be remembered that each speaking task needs to be productive, purposeful, interactive, challenging, safe and authentic if it is intended to ensure optimal conditions for effective and autonomous language use.

#### References:

1. Dakowska, M., 2005. Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
2. Johnson, K. E., 1995. Understanding Communication in Second Language Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Skehan, P., 1998. A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford: Oxford University Press.
4. Thornbury, S., 2007. How to Teach Speaking. Harlow: Pearson Education Limited.



## Дети с нарушением зрения. Восприятие окружающего мира

Хватько Ирина Николаевна воспитатель;  
Солдатова Людмила Валерьевна воспитатель;  
Коростелёва Ольга Викторовна воспитатель  
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 62» г. Самары

За последние годы увеличилось число детей с отклонениями в физическом и психическом развитии. Особое место в детской патологии занимают нарушения зрения, которые могут привести к отклонениям в формировании зрительной системы, слабовидению, остаточному зрению или к полной слепоте. Значительную часть в структуре глазной патологии занимают аномалии рефракции (близорукость, дальнозоркость, астигматизм). Многие дети страдают косоглазием, амблиопией и другими видами нарушения зрения.

Дети с нарушением зрения, как правило, посещают специальные учреждения (дошкольные образовательные учреждения компенсирующего вида, школы-интернаты для слабовидящих и слепых детей), есть они и в массовых ДОУ. В специализированных детских садах с детьми с нарушением зрения работают воспитатели, дефектологи и медицинские работники. Учебно-воспитательная и коррекционная работа проводится воспитателями под руководством тифлопедагога и по рекомендации врача-офтальмолога в соответствии с особенностями общего развития и зрительного восприятия детей. Коррекционное направление имеют все занятия и все виды деятельности. Одним из основных коррекционных направлений является развитие зрительного восприятия.

Начинать эту работу следует с того, чтобы для каждого ребенка с недостатками зрения **определить место на занятиях**. При светобоязни ребенка нужно посадить так, чтобы не было прямого, раздражающего попадания света в глаза. Дети с низкой остротой зрения занимают первые места. При сходящемся косоглазии ребенку следует найти место в центре. При разной остроте зрения обоих глаз (т. е. при разных зрительных возможностях) ребенка сажают лучше видящим глазом ближе к центру, к воспитателю, который находится у доски или стенда справа, обязательно лицом к детям.

Во время занятий рекомендуется использовать специальную **наглядность определенных размеров**: более крупную для фронтальных демонстраций и строго дифференцированную индивидуальную, соответствующую показателям основных зрительных функций ребенка (острота зрения, поле зрения) и зрительной патологии (близорукость, амблиопия и т. д.) Показывая дидактический материал, наглядные средства, педагог должен учитывать не только его размеры и цвет, но и контрастность фона, на котором он находится. Для выполнения зрительной работы вблизи, плоскость рабочей поверхности должна быть **вертикальной или горизонтальной** в зависимости от вида косоглазия (при расходящемся косоглазии — горизон-

тальная, а при сходящемся — вертикальная) и от нозологической формы глазной патологии (при близорукости, глаукоме — вертикальная, при дальнозоркости — горизонтальная). Именно поэтому воспитатель для зрительной работы отдельных детей должен постоянно использовать подставку, фланелеграф, мольберт и т. п.

У детей со зрительными нарушениями темп ведения занятий должен быть снижен по сравнению с нормально видящими: таким детям требуется больше времени для первичного и повторного рассматривания предъявляемого материала.

Обязательной частью любого занятия с детьми с недостатками зрения является проведение физкультминуток или минуток отдыха, во время которых необходимо проводить специальную гимнастику для глаз (дети часто моргают веками, не поворачивая головы, смотрят вправо, влево, вниз, вверх). Физкультминутки рекомендуется проводить в игровой форме и с музыкальным сопровождением. При их проведении воспитатель должен предусматривать ограничение некоторых видов двигательных упражнений: отдельным детям противопоказаны прыжки, наклоны головы и туловища и т. д.

Большинство детей с нарушениями зрения идут учиться в массовые школы: их зрительные возможности позволяют это. К сожалению каждый третий выпускник школы имеет снижение зрения, начало которому заложено еще в дошкольном возрасте. Поэтому воспитателю необходимо владеть научными знаниями о гигиене, охране, коррекции отклонений органов зрения. Он должен:

- 1) грамотно использовать в учебно-воспитательной работе сведения, которые имеются в медицинских документах ребенка;
- 2) знать физиологические и возрастные особенности его развития;
- 3) уметь видеть отдельные признаки (симптомы) отклонений зрительного восприятия;

Все эти знания и умения позволят воспитателю проводить коррекционно-педагогическую работу на достаточно высоком профессиональном уровне.

### Ознакомление детей с нарушением зрения с окружающим миром

С первых дней жизни начинается знакомство ребенка с окружающим миром. Дети в той или иной форме соприкасаются с предметами и явлениями природы. У детей дошкольного возраста процесс восприятия окружающего мира начинает целенаправленно формироваться только

при участии взрослого. Развитие представления об окружающем мире, во многом зависит от того, насколько правильно работают органы чувств. У детей с нарушением зрения искажается восприятие объекта, затрудняется создание целостного образа. Дети с глазной патологией плохо видят в связи с этим важно научить их, правильно зрительно выделять конкретные признаки и свойства предметов, их величину, форму, цвет и пространственное расположение. Вся работа по ознакомлению детей с окружающим миром базируется на формировании анализирующего наблюдения, обучению способом анализа, обобщению, сравнению, классификации, группировки, формированию умений на основе продуктивных видов деятельности и развитию связанной монологической речи. Основными методами и средствами являются наблюдение, обследование, дидактические игры, упражнения с натуральными объектами, экскурсии, просмотр диафильмов, презентаций, рассматривание различных видов наглядности (картинки, муляжи, игрушки) слушание грамзаписей.

#### **План работы по ознакомлению с окружающим миром**

Знакомство с предметным, природным окружением с объектом или явлением начинается с наблюдения (обследование с подключением сохранных анализаторов). Например, как сформировать представление детей о птицах. С начала наблюдаем за птицами на участке детского сада, обращаем внимание: на поведение птиц, внешний вид, как летают, передвигаются, клюют корм. На коррекционных занятиях используем игрушки с характерными признаками. После обследования дети с ними играют, придумывают сказки, рассказы, загадки. Подбираются картинки крупные с яркими изображениями на контрастном фоне.

Овладение родовым понятием — когда мы ведем работу по определённой теме, например (растения или животные) предлагаем что, дети должны узнать опознавательные признаки растений, животных. Это необходимо для того, чтобы на конкретно чувственной основе группировать изучаемые объекты в родовые категории. Самое главное накопить как можно больше представлений и родовых понятий.

Практическая группировка. На этом этапе необходимо показать детям сам факт объединения однородных предметов в группы, сам процесс в их группировки, связанные с употреблением обобщённого названия, дать детям образец действия по созданию группы. Большие возможности в этом отношении содержит в себе различные дидактические игры. Например: «Чудесный мешочек», куда подбираются различные группы однородных предметов.

Классификация. Обучение детей классификацией как познавательному действию предполагает последовательное формирование у них, умение совершать операции, отнесение, обобщение и обозначение. Ребенок анализирует единичный предмет и выделяет в нем свойства, по

которому он может быть отнесен в группу однородных с ним предметов. На этом этапе можно предложить детям игровое упражнение «Расставь вещи на полке», «Распредели картинки», «Что к чему подходит». Здесь ребенок объединяет предметы в одну группу ориентируясь на их принадлежность той или иной группе.

Применение новых знаний. Здесь можно предложить игру «Что изменилось». Эта игра предъявляет значительные требования к умственной деятельности детей: она развивает у них умение быстро сравнивать предметы друг с другом, устанавливает сходства и различия между ними, выделять общий признак предметов и производить обобщение осуществлять отнесение единичного к общему. В этой игре дети упражняются в классификации не только как в практической, но, как и в умственном действии.

Практическая деятельность. Этот этап не имеет особого значения по работе с детьми с нарушением зрения именно благодаря практической деятельности у ребенка формируется представление об окружающем. В продуктивной деятельности ребенок детально представляет конкретные предмет

Составление рассказа описания. Одна из основных задач спецучреждения для детей с нарушением зрения — обучение связанной речи, т. е. умению четко, последовательно излагать свои мысли. Факторами, облегчающими процесс становления связанной речи, является наглядность, которая помогает называть предметы, их характерные признаки, производимые с ними действия, а также план высказываний в виде схемы конкретных элементов высказывания, последовательно следующих друг за другом. Особое значение они приобретают для детей с нарушением зрения, поскольку нарушенное зрительное восприятие затрудняет распределение признаков, свойств предметов. В связи с этим составление описательных рассказов о предметах вызывают у детей определенные трудности.

Ознакомление дошкольников с окружающим миром — это средство образования в их сознании знаний о мире, основанном на опыте и воспитании правильного отношения к нему.

Большое значение для детей с нарушением зрения в детском саду имеет формирование у них представлений о сенсорных эталонах и обучение способам обследования предмета. В качестве сенсорных эталонов цвета выступают 7 цветов спектра и их оттенки по светлоте и насыщенности, возможность получения цветов путем смешивания с другими; в качестве эталонов формы — геометрические фигуры, величины — метрическая система мер. Сенсорными эталонами в области восприятия цвета служат так называемые хроматические («цветные») цвета спектра (красный, оранжевый, зеленый, желтый, голубой, синий, фиолетовый) и ахроматические цвета (белый, серый, черный). Вначале у детей формируем представление о хроматических цветах, белом и черном цвете, создают условия, способствующие усвоению названий цветов. Подбираем со-

ответствующие дидактические игры: «Лишний цвет», «Собери цветы», «Подбери по цвету», «Закончи узор», «Составь цветной коврик из квадратов».

Основным признаком предмета, его сенсорным эталоном является форма. В процессе игры у детей развиваем умение зрительно анализировать форму предметов и соотносить ее с сенсорным эталоном формы: шар, куб, конус; круг, треугольник, четырехугольник, овал, позднее трапеция (дидактические игры: «Подбери предметы, похожие на круг», «Выбери предметы, похожие на шар» и т. д.).

На зрительное восприятие формы предмета влияют величина предмета, расстояние до глаз, освещенность, контраст между яркостью объекта и фона. Эталоны величины носят особый характер. Ведь величина — относительное свойство. Ее точное определение производится при помощи условных мер. Детям предлагаем дидактические игры: «Геометрическая мозаика», «Что больше, что меньше», «Найди свой домик», «Составь пирамидку», «Угадай по следу».

Детей с нарушением зрения упражняем в классификации предметов по заданному сенсорному эталону (например, обучаем конструированию из двух или более геометрических фигур. Для этого используем дидактические игры: «Сложи из 2-ух, 3-х треугольников елочку», «Сложи из 3-х кругов снеговика» и т. д.

При обучении детей с нарушением зрения используем эталоны плоскостных и объемных геометрических фигур. Они отображают наиболее существенную для восприятия сторону формы предмета — его контур. Так, круг похож на формы мяча и тарелки. Это дает основание использовать в качестве эталонов формы именно плоскостные фигуры.

Сенсорные эталоны плоскостных предметов: куб, шар, цилиндр, брусок, параллелепипед, конус — сенсорный этап объемных тел. Эти представления следует формиро-

вать по признаку нарастающей сложности — от 1–3 сенсорных эталонов.

При сравнении двух предметов используется условная мерка:

— дети расставляют предметы в возрастающем и убывающем порядке по длине, ширине, высоте, толщине;

— упражняются в измерении протяженности с помощью разных средств: шагами (детскими и взрослого человека), рукой (ребенка и взрослого);

— развивается наблюдательность детей в определении величины разных предметов;

— используют для сравнения протяженности (длины, ширины, высоты) способы положения и измерения условных мерок (полосок бумаги, палочек);

— измеряют расстояние шагами;

— обучаются соизмерять объемы жидкости и сыпучих веществ (с помощью пластмассовых кружек, стаканов).

Предмет оценивается как большой по сравнению с другим предметом, который в этом случае является маленьким. Чтобы привлечь внимание детей к свойствам предмета, мы предлагаем им накладывать предметы друг на друга; чтобы сравнить по форме и величине — прикладывать их вплотную друг к другу, сравнивая цвета. Способность охватить взором предмет зависит от поля зрения ребенка, размера предмета и расстояния, с которого он рассматривается. Детям предлагаются дидактические игры: «Посмотри на карточку через цветное стекло», «Обведи по контуру», «Собери на нитку пуговицы», «Выбери зеленые, желтые, красные», «Назови все круглое».

Основное содержание сенсорного восприятия в детском саду составляет ознакомление детей со свойствами предметов, т. к. именно форма, величина и цвет имеют определяющее значение для формирования зрительных представлений дошкольников о предметах действительности, социальной адаптации детей с нарушением зрения в окружающем мире.

#### Литература:

1. Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений 4 вида под ред. Л. Плаксиной. — М.: Издательство «Экзамен», 2005.
2. Пособие для воспитателя детского сада. Изд-во Просвещение, М., 1985 г.
3. <http://www.detskiysad.ru/ucheba/zapominanie08.html>
4. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2015/03/18/formirovanie-predstavleniy-o-mire-u-detey-s-narusheniyami-razvitiya>
5. <http://открытыйурок.рф/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/641143/>

## Основные направления взаимодействия семьи и дошкольного учреждения

Шестакова Юлия Ивановна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 72 «Акварель» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Семья — это первый воспитательный институт, который встречает ребенка в современном обществе и сопровождает на протяжении всей жизни. Именно этот первый этап становления личности закладывает основы нравственности, раскрывает внутренний мир. И как раз в это время ребенок начинает контактировать с общественностью, а первый его выход в общество конечно детский сад. И очень важно, нам воспитателям наладить взаимодействие с родителями воспитанников. У нас разные методы, приемы, но цель, гармоничное развитие ребенку, у нас одна. Взаимодействие с семьей — это сложный процесс, где показателями эффективности являются взаимопонимание, взаимопознание. В современном дошкольном образовательном учреждении работа с родителями ведется по следующим направлениям:

— Внутри организации (информирование родителей о работе сада, изучение особенностей семейного воспитания).

— За пределами сада (школы для будущих родителей, лекции для родителей).

Чтобы рассказать родителям о работе детского учреждения организуются дни открытых дверей, открытые мероприятия, оформляются стенды о жизни в детском саду. Во время открытых дверей проводятся экскурсии по саду или круглый стол с привлечением специалистов детского сада. Открытые мероприятия организуются с целью ознакомления родителей с непосредственной образовательной деятельностью. Происходит наблюдение за межличностными отношениями в группе, ознакомление с бытовыми условиями группы. Нельзя проходить мимо использования интернет ресурсов в век информационных технологий, ведь современные родители молоды и являются активными интернет пользователями. Современные сады создают свои сайты, где информируют о своей деятельности.

Работа с родителями проходит в виде индивидуальных и коллективных работ. Коллективная работа предполагает сотрудничество по вопросам, касающимся большинства родителей. Здесь подходят групповые и общие собрания. Тематика групповых собраний отличается от общих. На первых происходит объединение по возрастным признакам, а вторые включают вопросы общего развития, взаимопонимания. Индивидуальные нужны для более основательного изучения семьи, это и беседы, и консультации и т. д.

К формам работы с семьей за пределами детского сада относят тематические выставки, информационные бюллетени. Выставки организуются в доме культуры, кинотеатре, где обобщают темы по опыту семейной педагогики, пропагандируют общественное дошкольное воспитание.

Информационные бюллетени, с согласия предпринимателей размещаются в торговых точках, где дают рекомендации покупателям:

— какие игрушки рекомендуются в определенном возрасте;

— какая одежда подходит для определенных занятий;

Все эти мероприятия направлены на усиление сотрудничества с родителями, для выявления общих проблем и налаживания отношений для совместного сотрудничества.

В нашем обществе уделяется большое внимание формированию всестороннего развития личности. Вот почему очень важно повысить эффективность всей воспитательной работы. И прежде всего уровень воспитания в семье, где ребенок получает первые навыки, а также в дошкольных учреждениях, где решаются задачи физического и умственного, нравственного и эстетического воспитания детей с учетом возрастных этапов. Отсюда необходимость взаимодействия **родителей и воспитателей**. Вместе мы развиваем у ребенка ум, характер, взгляды, от нас зависит, насколько его жизнь будет наполнена полезным трудом и добрыми поступками.

Чтобы работа с **родителями** носила разнообразный характер, используются разные формы организации:

— беседы;

— консультации по определенным темам;

— общие **родительские собрания**;

— групповые **родительские собрания**;

— вечера вопросов и ответов;

— конференции (важнейшими задачами которых являются обобщение лучшего опыта семейного воспитания).

Большинство **родителей** с доверием относятся к советам воспитателя, но есть и такие которые неохотно идут на контакт. Особенно трудно убедить некоторых из них в необходимости воспитания у детей самостоятельности. **Родители не могут**, смирится с мыслью, что в год ребенок уже кое-что способен делать сам. В беседе с **родителями говорили о том**, как положительно влияет на развитие детей своевременно сформированные навыки.

Так же при наблюдениях за поведением детей в группе мы даем **родителям** более конкретные советы, как договорится о единых требованиях к ребенку и т. д. Таким образом, выясняем, все ли возможности делаются в семье для нормального воспитания ребенка, какая помощь нужна **родителям**.

При проведении беседы соблюдаем сдержанность, тактичность, используем такие формы обращения как: «*Давайте подумаем вместе, как лучше поступить?*»; «*Можно сделать так, а вы как думаете?*», А как вы поступите?

Так же мы стараемся выбрать удобное для беседы время, чтобы **родители** не спешили и тогда можно обстоятельно поговорить о том, что волнует **родителей**.

Рассказываем **родителям** о хороших поступках их детей, отмечаем какие навыки ему нужно прививать. Не обо всем можно говорить при ребенке. Например, вопросы в его отсутствии: Слушается ли он, не капризен ли? Приучен ли к порядку? Как ведет себя со сверстниками? Каков подход к нему со стороны взрослых, каким наиболее податлив, какой тон благоприятно влияет на него: мягкий или строгий?

Если **родители** видят интерес к их ребенку, то они охотно рассказывают о своих детях. Они ценят, когда прислушиваешься к их мнению, это лучший способ завоевать доверие **родителей к воспитателю**.

Живо и интересно проходят у нас консультации для **родителей**, подкрепляемые примерами из жизни группы. **Родители** с доверием принимают наши советы, интересуются, делятся своими сомнениями. Просто, доходчиво строим с ними не простую беседу.

При проведении собраний не торопимся давать ответы на все вопросы пап и мам, а предлагаем выступить более опытным **родителям**, тем, у кого есть чему поучиться. И происходит предметный поучительный разговор, обогащенный присутствующих ценным опытом. Используем в работе и метод анкетирования, который помогает лучше узнать семью, выработать соответствующие рекомендации.

Литература:

1. Азаров, Ю. П. Семейная педагогика. — М.: — 1993.
2. Аликсашина, И. Ю. Взаимосвязь психолого-педагогических и предметно-методических знаний как условие развития профессиональных потребностей учителя в психолого-педагогических знаниях. — М.: Изд-во АПН СССР. — 1989.
3. Блонский, П. П. Возрастные особенности детей// Избр. Пед. соч. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1969.
4. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968.
5. Бронзова, И. Л. Использование психологических знаний в организации критериев оценки педагогических ситуаций// Профессиональные потребности учителя в психолого-педагогических знаниях. — М.: Изд. АПН СССР, 1989.
6. Веденов, А. В. Воспитание воли у ребенка в семье. — М.: Учпедгиз., 1953.

## Организация коррекционной работы по развитию связной речи у дошкольников в условиях логопедического пункта

Щеглова Оксана Геннадьевна, учитель-логопед  
МАДОУ «Детский сад «Колобок» пос Строитель (Тамбовская обл.)

Сформированная связная речь — важнейшее условие успешности обучения ребенка в школе. В коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими различные нарушения речи формирование связной речи — конечная цель всего коррекционного процесса, требу-

Нередко мы организуем, общие консультации для **родителей** в зависимости от темы консультации договариваемся, кто из **родителей** должен быть на ней обязательно. При подготовке их, используем тематику: «*Домашние обязанности детей*», «*Книги у ребенка дома*», «*Детские капризы и упрямство, их причины*», «*Развитие правильной речи у ребенка*».

К подобным консультациям подбираем необходимую литературу, организуем выставки пособий, игрушек, оборудования.

Есть и неблагополучные семьи. Беседы в семье начинаем с разговора о положительных качествах ребенка, отмечаем и недостатки, указываем их причины, даем рекомендации, высказываем предложения. Стараемся внушить **родителям**, что ребенок учится тому, что видит у себя дома. Многие папы и мамы реагируют на наши беседы, делая для себя необходимые выводы.

Работа с **родителями** ведется систематически и планомерно коллективно и индивидуально. По мере необходимости организуются субботники. **Родители** систематически привлекаются к активному участию в жизни группы. Материалы в «*Уголок родителя*» оформляются по мере надобности и систематически заменяются.

Работу с **родителями**, о которых идет речь проводить трудно. Некоторые из них настораживаются, хитрят, избегают встреч. Но мы стараемся убедить их в том, искренне, хотим помочь им в воспитании детей.

ющего длительной кропотливой работы логопеда, воспитателей, родителей и ребенка. Одним из нарушений речи, при котором наблюдаются недостатки в формировании связной речи, является общее недоразвитие речи (ОНР).

Значительные трудности в овладении навыками связной речи у детей с ОНР обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы (фонетико-фонематического, лексического, грамматического) и недостаточной сформированностью как звуковой, так и смысловой сторон речи.

Т.В. Волосовец и соавторы отмечают, что связное речевое высказывание детей с ОНР отличается отсутствием четкости, последовательности изложения, в нем отражается внешняя сторона явлений и не учитываются их существенные признаки, причинно-следственные отношения [2, с. 17].

В своем исследовании В.Я. Валуева указывает на то, что у детей с ОНР отмечаются специфические особенности связной монологической речи, недостаточная сформированность которой проявляется в монологах, трудностях программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления, нарушении связности и последовательности рассказа, смысловых пропусках существенных элементов сюжетной линии, заметной фрагментарности изложения, нарушении временных и причинно-следственных связей в тексте. Эти особенности обусловлены низкой степенью самостоятельной речевой активности ребенка, неумением выделить главные и второстепенные элементы его замысла и связей между ними, невозможностью четкого построения целостной композиции текста. Одновременно с этим отмечаются бедность и однообразие используемых языковых средств. Так, описывая любимые игрушки, дети обычно ограничиваются перечислением отдельных предметов и их частей [1, с. 102].

Количественный диапазон употребляемых в предложениях слов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи невелик. Большие трудности дети с ОНР испытывают в программировании своих высказываний. Словарный запас этих детей ниже, чем у детей первой группы как по количественным, так и качественным показателям. Так, дети овладели основными значениями слов, выраженными их корневой частью, но они недостаточно различают изменение значений, обусловленных употреблением разных приставок. Недостаточно успешно дошкольники с ОНР усваивают обобщающие слова, нередко заменяют родовые понятия видовыми.

В традиционной системе развития связной речи у дошкольников с ОНР применяются специально организованные занятия и различные виды деятельности:

— фронтальные, подгрупповые или индивидуальные занятия по развитию фразовой речи с использованием разнообразных форм и видов высказываний (рассказ-образец, рассказы-соревнования, конкурсы рассказов, устные сочинения и т. д.);

— организованная деятельность детей (игра-беседа «Посиделки-повязалки», бытовые ситуации общения, сюжетно-ролевые игры, театральные представления, праздники, родительские «игротеки общения», индивидуальные беседы детей с родителями по теме «Познакомь с рассказом маму» и т. д.).

Однако в условиях логопедического пункта мы вынуждены упростить данную модель коррекции из-за оптимизации образовательного процесса — становятся невозможными фронтальные занятия, но в рамках данной проблемы это имеет существенные плюсы: больше внимания уделяется непосредственно каждому ребенку. Также, взаимодействуя с другими детьми в рамках небольшой подгруппы, ребенок чувствует себя более комфортно и раскованно, в такой подгруппе он постоянно взаимодействует с другими участниками игры (специалистом и детьми).

Одним из уникальных средств, позволяющих развивать речь дошкольников, является пальчиковый театр — один из видов кукольного театра. Пальчиковые театрализованные игры положительно влияют на общее развитие ребенка, позволяют ему проявить свои творческие способности [3].

Пальчиковый театр также выступает как один из компонентов мотивационной среды, создаваемой для активизации высказываний (направляющие действия и слова педагога, рождающие потребность в высказывании или напоминающие о нем), так как персонажи (куклы) пальчикового театра необычны и привлекательны для детей.

Занятия по развитию связной речи проводятся 2 раза в неделю и построены следующим образом: на неделю выделяется одна тема (сказка, пальчиковая игра). На первом занятии дети прослушивают речевой материал, выделяют главных персонажей, обсуждают их вместе с взрослым, пробуют описывать внешность, характер и действия персонажей. В зависимости от сложности персонажей пальчиковые куклы могут изготавливаться специалистом самостоятельно или совместно с детьми. Второе занятие посвящено непосредственно театрализованному представлению, где дети выступают в роли актеров, управляющих пальчиковыми куклами по заданному сценарию.

Например, самостоятельное рассказывание (описание события, предмета или явления, повествование или рассуждение о них) может быть построено следующими способами:

а) со сменой обстоятельств: без публики (для куклы, для себя), для единичных слушателей, наделенных доверием (педагог, мама, друг), для единичных слушателей при варьировании коммуникативных уровней, (взрослый, сверстник, младший по возрасту), публично (знакомая и незнакомая аудитория), самоконтроль с отсрочкой (запись на магнитофон, видео), диктовка взрослому для записи высказывания («Письмо другу», «Маленький писатель»);

б) при вариативном повторении: на занятии, на улице, дома, по одному, парами, цепочкой, стоя, сидя, лежа, в движении, громко, шепотом, на ушко, за зайку, мишку, Таню, Сережу, для папы, бабушки, девочки, мальчика.

в) Для детей с ОНР очень важно обеспечение позитивной эмоционально-оценочной среды (самооценка в условиях доброжелательства, заинтересованности, соучастия со стороны слушателей).

Таким образом, пальчиковый театр является эффективным средством развития связной речи дошкольников с ОНР и может быть реализован в рамках коррекционной работы на логопедическом пункте. Игры с пальчиковым театром развивают у детей с речевым недоразвитием не только речь, но и формирует любознательность, воображение, коммуникабельность, способствует развитию памяти, внимания, помогают развивать кисти рук, что благотворно влияет на овладение навыками связной речи, а также готовит дошкольников к овладению письменной речью.

Литература:

1. Валужева, Я. В. Развитие связной речи дошкольников с ОНР и использованием методических приемов // Логопед. 2014. № 1. с. 102–112.
2. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников: учеб.-метод. пособие / под ред. Т. В. Волосовец. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. 286 с.
3. Смирнова, Н. И. И... оживают куклы. М.: Детская литература, 1982. 192 с.

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

### Знакомство с культурой страны изучаемого языка посредством кинематографа (на примере сериалов «Шерлок» и «Элементарно»)

Дементьева Яна Сергеевна, магистрант

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

*В статье анализируются и сравниваются американский и британский сериалы, снятые по произведениям Артура Конана Дойла «Приключения Шерлока Холмса». Выделяются характерные особенности стран и их жителей, определяющие их культуру.*

**Ключевые слова:** культура, кинематограф, мировоззрение, особенности народов

Всем известно, что кинематограф существует более ста лет, однако еще не была сформирована наука, которая могла бы изучить этот феномен. По большей части такое произошло из-за отсутствия системного подхода к пониманию кино и принятие этого феномена на интуитивном уровне, хотя его исследовали с философской, психологической, культурологической, социологической и эстетической точек зрения. Маршалл Маклюэн был одним из первых, кто определил кино как ««горячее» средство коммуникации», определив взаимодействие между кино и зрителем. [1, с. 324] Смотри любую киноленту, зритель не просто развлекается и проводит свой досуг, но неосознанно для него знакомится с культурой той страны, где было снято это кино. Так, например, российские телезрители, придя в кинотеатр на очередную кинопремьеру, могут не только насладиться пейзажами, игрой актеров, но и сформировать свое мнение о природе, культуре, особенностях менталитета и жителях Америки, Великобритании, Австралии, Германии, Индии и многих других стран.

С первого взгляда может казаться, что, к примеру, кино снятое в Европе ничем не будет отличаться от австралийской картины. Ведь по мере создания фильма всеми режиссерами используется почти одинаковая аппаратура, технологические параметры съемки и, по сути, набор сюжетов ограничен. Однако можно ли сказать, что все фильмы одинаковые? Если задуматься, каждый из режиссеров рожден в той или иной культуре, принадлежит к определенной нации, вырос в определенных социальных условиях и в определенной географической местности. Благодаря тому, что каждая национальность и культура выделяет свои насущные проблемы и делает акцент на волнующие их вопросы, кинематограф служит прекрасным способом знакомства с менталитетом страны.

Поэтому, можно заключить, что кино становится прекрасной возможностью для каждого человека, независимо от его местонахождения, посредством СМИ (телевидение, Интернет, печать и т. д.) получить доступ к социальному и культурному опыту других народов, ознакомиться с традициями и обычаями иных культур. Таким образом, формы видения мира становятся значительно более многообразными, нежели в совсем недавнем прошлом. [2]

В каждой стране существуют свои школы кинематографа, которые наглядно могут показать свои особенности, сформировавшиеся под влиянием различных культурно-исторических и географических условий. Рассмотрим особенности культур на примере всем известного Шерлока Холмса.

Главной особенностью кинематографа северных стран является выраженная неспешность действия. Во многом это зависит от географических условий, суровый климат научил обдуманной осторожности: каждое решение, принятое на скорую руку может стоить жизни. Следы влияния скандинавов-викингов немало дали Европе в том, что касается политического (основатели правящих династий в нескольких европейских государствах) и культурного наследия (мифы и легенды, послужившие основой национального самосознания германских народов). И роль «очага нововведений» сохранилась за Скандинавскими странами, во всяком случае, в том, что касается кинематографа. [3]

В Соединенном Королевстве, действие сериала «Шерлок» разворачивается в современном высокотехнологичном Лондоне, благодаря паре фанатов Шерлока Холмса, сценаристов и писателей, Стивена Моффата и Марка Гэтисса. Пилотная серия была показана по каналу BBC в 2010 году. Создатели сериала постарались, как можно более точно отразить сюжет английского писателя,



по возможности сохранив тем самым традиции страны. Стремительное развитие сюжета, основанное на рассказах Артура Конана Дойла, наполненное британским юмором и интригующими событиями, не просто стало успешным, но и заинтересовало молодую часть зрителей.

Шерлок предстает перед нами как умник и, не смотря на свою надменность и отсутствие социальных навыков, он обвораживает телезрителей своими знаниями и воспитанием. В свою очередь внешняя привлекательность, выраженная в сочетании голубых глаз и черных кудрей, тонких губ и отчетливых линий скул, помогает ему завоевать расположение у представителей женского пола, как в сериале, так и по ту сторону экрана. Герою, как и любому британцу, свойственна скрытность, замкнутость, так как хороших друзей много не бывает, а ввиду характера Шерлока, понимающие друзья и вовсе роскошь. Зрители могут заметить, что он сдержан в выражении своих чувств, но ему не чужда увлеченность, как и любому другому человеку. Только предпочтение Шерлок Холмс отдает беспристрастной стороне жизни: фактам и логике, поэтому мы постоянно видим его проводящим опыты и ставящим эксперименты. Собранность ума отражается не только в словах и поступках, но заметна и в одежде — герой предпочитает классический стиль: отглаженные рубашки, брючные костюмы, пальто. Следует заметить, что ему не чуждо чувство стиля, что выражается в наличии хорошо подобранных аксессуаров необходимых для любого жителя Лондона: зонтик, перчатки и теплый шарф. Более того, его незаменимым спутником становится Джон Ватсон, который готов следовать за Шерлоком в любое время и при любых обстоятельствах и минимуме вопросов. Доктор Ватсон сочетает в себе независимость мысли и невозмутимую верность другу, что иллюстрирует дружбу не с точки зрения количества, но ее качества, в основе которой находится доверие и уверенность друг в друге. Однако, какой бы не была плодотворной и сплоченной их работа, со своим врагом, Джимом Мориарти, Шерлоку предстоит бороться один на один. Как и полагается злодею, Мориарти имеет власть среди влиятельных людей и обладает неординарными интеллектуальными способностями, которые могут составить конкуренцию самому Шерлоку Холмсу.

Однако если обратить внимание на американский кинематограф, можно выделить голливудский вариант кино, имеющий наибольшую распространенность в мире, и авторское или альтернативное кино, не причастное к массовой культуре. По большей части мы можем обратить внимание на масштабность, размах большинства голливудских кинолент. Чаще всего, всё начинается с взгляда сверху на зеркальные небоскребы Нью-Йорка, Лос-Анджелеса, Чикаго или величественный пейзаж пустынь и скал на закате на Диком Западе. Панорамный кадр может и сопровождать нас на протяжении всего фильма, показывая всю мощь и просторы страны в сочно ярких красках.

К основным поднимаемым вопросам в американском кинематографе можно отнести социальные проблемы,

среди которых чаще встречается преступность, наркомания и нарушение равенства между людьми разных слоев общества, национальностей и полов.

Американская версия Шерлока Холмса помогает нам проанализировать современное общество Соединенных Штатов. Сериал «Элементарно», вышел на экраны США в 2012 году, где главный герой, живя в наше время, адаптируется к новой жизни после успешного курса лечения от наркозависимости и помогает местному отделу полиции раскрывать преступления.

Действие происходит в одном из крупных городов Соединенных Штатов Америки, в Нью-Йорке, который известен своим радушием для всех иммигрантов. Внешний вид Шерлока с первых минут может слегка шокировать, так как мы можем видеть достаточно большое количество татуировок на теле, что, оказывается, является вполне обычным для жителя Нью-Йорка того времени. Интересно, что каждый пятый житель США имеет на своем теле татуировку. [4] В силу того, что Соединенные Штаты Америки получили название «плавильного котла», мы и вправду встречаем людей разных национальностей. Доктор Ватсон, предстает перед нами в образе женщины, коренной жительницей Америки, будучи уроженкой Тайваня, по профессии хирург, оставивший практику в связи с несчастным случаем, закончившимся летальным исходом после одной из операций. Джоан не только является рассудительным куратором Шерлока, помогающим ему вновь не перенести рецидив, но и становится напарником в раскрытии преступлений и учится дедуктивному мастерству. Стоит отметить популярность роли психологов и кураторов, а также анонимных собраний помощи среди американского населения. Цель таких собраний помочь отчаявшимся людям проанализировать возникшие у них трудности и найти подходящие пути их решения, кроме того всегда оказать моральную поддержку и поделиться своим опытом, ведь в группе собираются люди с похожими проблемами. В роли наставника-психолога непосредственно выступает Ватсон, а со временем и сам Шерлок начинает курировать нового участника собрания бывших наркоманов, что обеспечивает почти каждый эпизод наличием сеанса. Канонический антагонист, а именно профессор Мориарти, предстает перед нами не в том виде, которым изобразил его Артур Конан Дойл, что постепенно добавляет к сюжету неожиданные повороты событий. Следует отметить, что женским образам в сериале отводится важное место, подчеркивая тем самым не только о стремлении к новаторству, желании изменить взгляд на классическое произведение, но и отражает свободу американского общества, равноправие полов. Таким образом, доктор Ватсон и профессор Мориарти предстают перед нами сильными личностями, которые готовы не только поддержать остроумного детектива, но и дать ему вполне равносильный отпор.

Исходя из этого, можно заключить, что кинематограф не только отражает специфические черты национального менталитета, но и помогает понять, что волнует данное

общество, что для него важно. При определенном зрительском опыте обязательно появится навык увидеть и извлечь из кинофильмов нестандартную, не отражаемую в

наших учебниках, но чрезвычайно важную страноведческую информацию, работающую на формирование достоверных образов территорий мира.

#### Литература:

1. Маклюэн., М. Понимание медиа: внешнее расширение человека. / М. Маклюэн // — М. Кучково поле. — 2007. — 464 с. — (Прил. к серии «Публикации Центра Фундаментальной Социологии». Теоретическая социология)
2. Культурный плюрализм в условиях глобализации культурных и информационных процессов. Арапова Н. // Толерантность. URL: <http://www.tolerance.ru/РP-kult-PLYUR.php?PrPage=Multi> (дата обращения 1.10.2017)
3. Менталитет народов в кино. Ельцова К.К. // Образ страны. URL: <http://geo.1september.ru/article.php?ID=200302204> (дата обращения 7.10.2017)
4. Рисунки на коже: история американской татуировки в фотографиях // Культурология. рф. URL: <http://www.kulturologia.ru/blogs/040217/33315/> (дата обращения: 10.11.2017).

## Культурно-просветительская деятельность музеев: формы осуществления и перспективы

Занина Екатерина Олеговна, магистрант

Тулский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

Музеи являются хранилищем памятников материальной, духовной культуры и природных объектов, историко-краеведческих и художественных ценностей, а также научно-исследовательским, научно-просветительским, культурно-образовательным учреждением. Музеи осуществляют не только комплектование, учет, хранение памятников истории и культуры, но и их изучение, популяризацию.

Согласно законодательству Российской Федерации и нормативно-правовым актам, регулирующих работу музеев, одной из целей этих учреждений является осуществление научно-исследовательской, научно-просветительской и культурно-образовательной деятельности.

В области научно-просветительской деятельности современные музеи осуществляют как экскурсионное обслуживание посетителей, так и всевозможные лекции, консультации, занятия, тематические вечера, беседы, концерты, другие массовые культурно-образовательные мероприятия и акции.

В области научно-исследовательской работы музеев оформляет научные исследования сотрудников не только в виде экспозиционных планов, монографий, научных описаний коллекций, публикаций, но и в виде научно-методических разработок текстов лекций, интерактивных тематических экскурсий, музейных занятий, праздников и пр.

Понятие «культурно-образовательная деятельность» в российском музееведении получило распространение с начала 1990-х гг. Его появление было связано возникновением новых подходов в работе с аудиторией музеев.

Утраченный в 1930-х гг. статус музеев как научных учреждений, стал возвращаться к ним лишь на рубеже 1950-х — 60-х гг. Эти изменения не могли не отразиться в терминологии при обозначении одного из важнейших направлений музейной деятельности: понятие «просветительская работа» заменили термином «научно-просветительская работа». Из этого следовало, что свою образовательно-воспитательную функцию музеев осуществляет на базе научных исследований, основополагающим чего является музейный предмет.

Во второй половине 1980-х гг. в связи с событиями, получившими в нашей стране понятие «перестройка», происходила смена идеологических парадигм во всем обществе. Музеи, конечно, не остались в стороне. Музеи рассматриваются уже не как посредник в «эстетической пропаганде», а как организации, развивающие эстетический вкус и творческое воображение. Функция музеев с этого времени — способствовать формированию ценностного отношения к историческому и культурному наследию.

В отечественных музеях укрепилась концепция образовательной деятельности, уже получившая широкое распространение в зарубежных музеях. Её основой являлось представление музеев как коммуникационных систем. Задачи музея от передачи информации о том или ином предмете, явлении или процессе расширялись вплоть до обращения и к внутреннему миру личности, воздействие на его эмоциональную сферу. Менялся характер взаимоотношения между музеем и его аудиторией. Суть музейно-об-

разовательного процесса представлялась теперь иной: посетитель воспринимался уже не как объект воспитательного воздействия, а как равноправный собеседник. Таким образом, общение музея с посетителями приобрело формат диалога.

Таким образом, понятие «культурно-образовательная деятельность» появилось в связи с новой функцией музеев, а значит, пониманием его роли при взаимодействии с аудиторией. Сейчас культурно-образовательная деятельность музеев приобретает большое значение не только для полноценной работы самих музеев, но и для развития общества: культурного и исторического. При ее осуществлении одновременно реализуются как развлекательные, так и образовательные функции музея. Она нацелена на систематическое посещение музеев и рассчитана на разную аудиторию.

В современных условиях культурно — образовательная деятельность направлена на личность потенциального и реального музейного посетителя. В связи с этим можно обозначить её следующие направления: донесение информации, обучение, развитие творческих начал, коммуникацию, отдых. Подобное деление достаточно условно, поскольку сами направления изменчивы, подвижны. Часто они бывают связаны между собой, или пересекаются друг с другом.

Обращаясь к формам культурно-образовательной деятельности музеев, следует отметить их разнообразие. Ещё в конце XIX века сложились такие традиционные формы, как экскурсия и лекция.

Экскурсия — пример одной из традиционных форм, с которой начиналось становление культурно-образовательной деятельности музея. С её помощью осуществляется донесение до аудитории разнообразной музейной информации, предполагающей первичное получение сведений о музее, составе и содержании его коллекций или об отдельных музейных предметах. В большинстве своем экскурсия — это групповая форма, но бывают экскурсии и индивидуальные. Правда, в последние годы в музеях появился новый вариант экскурсионного обслуживания — аудиогид. В этом случае посетитель музея имеет возможность прослушать индивидуальную экскурсию, получив наушники. С середины 1980-х гг. экскурсии становятся не только традиционными обзорными, но и распространяются такие виды экскурсий, как театрализованные, экскурсии-беседы, экскурсии-уроки и др. Подобные виды экскурсий получают широкое распространение во многих российских музеях. И в 1990-х гг. уже не редкостью становятся театрализованные экскурсии. Тогда же появляются и первые циклы театрализованных музейных занятий и праздников.

Вне зависимости от вида этой формы работы, приоритетом в её проведении выступает зрительное восприятие. Особенность такой формы культурно-просветительской работы, как лекция, заключается в том, что здесь на первый план выходит рациональное восприятие. Главное — донести до аудитории теоретический материал в сопровождении материалов музейных коллекций. Зача-

стую используются не подлинники, а их копии или же фотоснимки. В связи с развитием технических составляющих образовательного и музейного процессов, в последнее время широкое распространение получают мультимедийные лекции с электронной презентацией. Вне зависимости от того, используются ли музейные экспонаты во время лекций или нет, опора на них при проведении музейных лекций является первостепенной.

Как правило, музеи представляют своей аудитории не единичные лекции, а целые циклы лекций, объединенных общей темой. Зачастую для удобства посетителей организуются лекции выходного дня. Для определенных групп музейной аудитории, не имеющих возможности в силу разных обстоятельств посетить лекции в музее, предоставляются выездные лекции.

Среди традиционных форм культурно-образовательной деятельности следует отметить такую, как консультация. Эта форма обычно имеет индивидуальный характер. Консультация проводится сотрудником музея по запросу интересующейся стороны. Чаще — это официальный запрос, но, возможна и консультация индивидуальных посетителей, которые не пользуются услугами экскурсовода. Консультация становится всё более востребованной в современных музеях.

В период становления культурно-образовательной деятельности музеев появилась такая форма её осуществления, как научные чтения или научная конференция. И то и другое является средством реализации научных изысканий сотрудников музеев. Зачастую по итогам научных чтений и конференций выпускаются сборники материалов, которые становятся не только научной общественности, но и обывателям, интересующимся данной темой.

Для обучения в музее осуществляются такие формы культурно-образовательной деятельности, как музейные уроки, занятия, кружки, клубы, студии и пр. В этом случае приобретение умений и навыков происходит в процессе музейной коммуникации. Особенность обучения в музее заключается в неформальности и добровольности процесса обучения, наглядности, базировании его на разнообразии и подлинности музейных предметов.

Такая форма культурно-образовательной деятельности как музейное занятие чаще всего используется в работе музеев с учащимися школ, гимназий, колледжей. В настоящее время эту форму можно назвать самой популярной. Музейное занятие является примером иллюстрации исторических событий. На музейных занятиях участникам не бывает скучно, так как они сами становятся участниками процесса. Музейное занятие нацелено на приобретение участниками знаний по определенной учебной программе или для углубленного знания, полученного на уроках, например, в школе. Непосредственным источником знания в этом процессе выступает музейный предмет. В случаях, когда участники занятий уже имеют знания (например, получены на уроке в школе), музейное занятие становится подкреплением знаний осмотром подлинников, что превращает абстрактное теоретическое знание в реальное.

Музейная площадка выступает неординарной средой образовательного процесса, таким образом, стимулирует не только познавательные интересы учащихся, но и способствует их всестороннему развитию.

Клубы (кружки, студии) в музее являются объединением людей по интересам. Их работа направлена на приобретение знаний, умений, связанных с профилем музея. При исторических музеях зачастую появляются подобные организации исторического профиля, в которых его участники изучают исторические события, которым посвящен музей.

К нетрадиционным формам культурно-образовательной деятельности можно отнести различные конкурсы и викторины, организуемые музеями. Создаются они в непосредственной связи с тематикой музея. Их организация осуществляется таким образом, чтобы максимально приблизить участников к музейным предметам.

В музейной практике часто используется такая форма работы, как историческая игра. Её особенность заключается в том, что участники непосредственно соприкасаются с историческими реалиями через ролевое поведение. Данная форма довольно интересна и перспективна. Но в то же время трудна в осуществлении, поскольку требует специальных атрибутов (костюмов, предметов антуража), хорошо подготовленного с актерскими способностями ру-

ководителя игры, особенного пространства для проведения.

Музей имеет широкие возможности как для восприятия музейной информации, так и для неформального, дружеского межличностного общения. В связи с этим выделяют такие формы культурно-образовательной работы музеев, как творческие гостиные, встречи с интересными людьми, концерты, музейные праздники, посиделки. Эти формы достаточно условны, так как довольно мобильны и очень часто бывают связаны между собой. Но в большинстве своем они организуются не с целью образования, а ради отдыха и развлечения.

В зависимости от возрастных и психологических особенностей посетителей, мотивации посещения ими музея определяется содержание культурно-образовательной деятельности музея и выбора её формы. В настоящее время культурно-образовательная деятельность — одно из приоритетных направлений музейной работы, прежде всего с детской и подростковой аудиторией. Для того чтобы культурно-образовательная деятельность была эффективной, музеям необходимо учитывать интересы и потребности своих посетителей. Важно предлагать аудитории не разовые посещения музея, а использовать циклы, содержащие несколько форм работы, предназначенных для постоянной аудитории.

#### Литература:

1. Ванслова, Е. Г. Музейный всеобуч: научнопрактические рекомендации. — М.: НШТК, 1988. — 134 с.
2. Гнедовский М., Б. Музей и образование: Материалы для обсуждения. — М.: Наука, 1990. — 261 с.
3. Коссова, И. М. Культурно-образовательная деятельность музеев. Сборник трудов творческой лаборатории «Музейная педагогика» Кафедры музейного дела. — М., 1997. 119 С.
4. Левыкин, К. Г., В. Хербст. Музееведение. Музеи исторического профиля. — М., 1988. 431 С.
5. Столяров, Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика. — М., 2004. с. 211
6. Юхневич, М. Ю. Я поведу тебя в музей: Учебное пособие по музейной педагогике. — М., 2001. 223 С.

## ФИЛОЛОГИЯ

### Проблема перевода фразеологических единиц (на материале пьесы Б. Шоу «Пигмалион»)

Герасимова Анна Валерьевна, старший преподаватель  
Московский государственный областной университет

Неотъемлемой частью анализа перевода любого художественного произведения является сопоставление эпох: сравнение времени написания оригинала со временем осуществления перевода его на другой язык. И при этом сохраняется потребность в анализе адекватности и эквивалентности текстов.

Одним из наиболее ярких средств, формирующих особенности национальной языковой картины мира и придающих ей своеобразный национальный колорит, являются фразеологические единицы. Известно, что перевод фразеологических единиц считается одним из явлений, затрудняющих работу переводчика, поскольку многие фразеологизмы обладают ярко выраженной национальной спецификой, отражающей общенациональное мышление народа, на этом языке говорящего.

Национальная специфика, характерная для одной языковой картины мира, при сравнительно-сопоставительном анализе с другой языковой картиной мира способна указать на языковые лакуны, на полное / неполное соответствие языковых средств, на наличие языковых национальных реалий. И очень часто фразеологические единицы оказываются в группе языковых национальных реалий.

По мнению Я.И. Рецкера, фразеология образует живую, яркую и своеобразную часть словарного состава каждого языка. Основная часть фразеологии любого национального языка, в том числе и английского, соотносится с различными художественными стилями и обладает ярко выраженной эмоционально-экспрессивной окраской.

Я.И. Рецкер считает, что «даже стилистические нейтральные фразеологизмы отличаются национальным своеобразием и могут приобретать экспрессивное значение в контексте» [Рецкер, 2006, с. 143]. Это дает право утверждать, что фразеология является одной из самых ярких и выразительных средств национального языка. Разумеется, поскольку фразеология выделяется своими функциями в речи и в языке, в целом, она требует особого подхода в процессе перевода.

Прочтение английского текста пьесы Б. Шоу «Пигмалион» позволяет говорить о том, что автор пьесы использовал большое количество устойчивых сочетаний слов (фразеологизмов), свойственных британскому варианту английского языка. Для фразеологического анализа текста пьесы были выбраны два перевода, выполненные Е. Калашниковой и П. Мелковой.

Следует заметить, что для сравнительного анализа переводческих тактик был использован не только фразеологический словарь А. В. Кунина, но и другие справочные издания, указывающие на особенности идиоматичности английских лексических средств (в частности, — английских глаголов).

Для подтверждения проводимого анализа и указания имеющегося в текстах исследуемого языкового материала можно привести в качестве фактографической иллюстрации отрывок из оригинального текста и отрывки из русских переводов. Так, в качестве иллюстративных примеров, способных указать на сходства и на различия в переводческих тактиках переводчиц, дадим следующие:

Б. Шоу: «*You see this creature with her **kerbstone English**: the English that will keep her in the gutter to the end of her days. Well, sir, in three months I could **pass that girl off** as duchess at an ambassador's garden party. I could even get her a place as lady's maid or shop assistant, which requires better English*» [Shaw, 2002, p. 20].

Приведённая цитата — это реплика профессора Хиггинса, которая интересна тем, что профессиональная языковая личность (Хиггинс), оценивает речь другой языковой личности (Элиза). В переводе Е. Калашниковой она звучит так: «*Вы слышали ужасное **произношение** этой уличной девчонки? Из-за этого произношения она до конца своих дней обречена оставаться на дне общества. Так вот, сэр, дайте мне три месяца сроку, и я сделаю так, что **эта девушка с успехом сойдет за герцогиню** на любом посольском приеме. Мало того, она сможет поступить куда угодно в качестве горничной или продавщицы, а для этого, как известно,*

требуется еще большее совершенство речи» [Калашникова, 1981, с. 191].

В переводе П. Мелковой: «Взгляните на эту девчонку! Слышали вы, на каком **жаргоне** она говорит? Этот жаргон навсегда приковал ее к панели. Так вот, сэр, дайте мне три месяца, и эта девушка **сойдет** у меня за герцогиню на приеме в любом посольстве. Я даже смогу устроить ее горничной или продавщицей в магазин, где надо говорить совсем уж безукоризненно» [Мелкова, 2011, с. 25].

В лексическом составе данного отрывка отмечены использованные автором английские фразеологические единицы: «**kerbstone English**» и «**pass that girl off**». Согласно словарям, они могут быть переведены на русский язык следующим образом: **kerbstone English** — *уличный английский* [Кунин, 1984, с. 423]; **pass that girl off** — *выдавать за ...* [Мюллер, 1998, с. 526].

Сравнение описания данных фразеологических единиц, представленного в словарях А.В. Кунина и В.К. Мюллера, с тем, как эти фразеологические единицы использованы переводчицами, позволяет говорить о том, что Е. Калашникова и П. Мелкова по-разному подошли к трансформации лексического состава отмеченных фразеологизмов. Так, «**kerbstone English**» у Е. Калашниковой — это «ужасное произношение», а у П. Мелковой — «жаргон». Думается, что П. Мелкова точнее передает смысл английского сочетания слов. Но перевод Е. Калашниковой более экспрессивен.

Известно, что использование фразеологических оборотов в тексте художественного произведения придает тексту большую выразительность и эмоциональность. Исходя из этого, считаем, что перевод Е. Калашниковой более эмоционален и выразителен, более близок к оригиналу, более соответствует стилистической окраске исходного текста.

В другом отрывке текста Б. Шоу: «*You're an ungrateful wicked girl. This is my return for offering to **take you out of the gutter** and dress you beautifully and **make a lady of you***» [Shaw, 2002, p. 38] присутствуют фразеологизмы, которые, согласно словарям, могут быть переведены на русский язык следующим образом: **Take you out of the gutter** — *вытащить из нищеты* [Кунин, 1984, с. 341]; **Make of** — *создать кого-то* [Мюллер, 1998, с. 439].

В переводе Е. Калашниковой этот отрывок представлен так: «Вы скверная, испорченная девчонка. Так-то вы мне благодарны за то, что я хочу **вытащить вас из грязи**, нарядить и **сделать из вас леди!**» [Калашникова, 1981, с. 200]. У П. Мелковой: «Вы дрянная, неблагодарная девчонка. Вот как вы мне платите за то, что я хотел **вытащить вас из грязи**, красиво одеть и **сделать настоящей леди**» [Мелкова, 2011, с. 38].

Выделенные в оригинальном и в переведенном текстах фразеологические и лексические единицы свидетельствуют о том, что обе переводчицы сохраняют эмоциональную окраску и стилистическую характеристику

переведенного исходного текста. Отмеченные языковые средства (слова и фразеологизмы) переведены в соответствии с лексикографическими источниками.

Но при этом необходимо указать и на то, что обе переводчицы произвели лексическую замену, если сравнить со словарной статьей, имеющейся в словаре А.В. Кунина. В данном случае слова «нищета» и «грязь» выступают как синонимическая замена. Эта замена, на наш взгляд, создает более значительный эмоциональный эффект, усиливает экспрессивность высказывания.

Следующий отрывок текста Б. Шоу: «*Eliza, who is exquisitely dressed, **produces an impression of such remarkable distinction and beauty as she enters that they all rise, quite fluttered. Guided by Higgins's signals, she comes to Mrs. Higgins with **studied grace*****» [Shaw, 2002, p. 81] интересен тем, что является речью драматурга, авторской ремаркой, а не репликой персонажа. В данной ремарке присутствует характеристика персонажа с позиции языковой личности автора.

В этом отрывке показан промежуточный (еще не окончательный) результат процесса развития личности. Процесса, который был скрыт от читателя / зрителя. Читателю / зрителю не дано увидеть то, как, каким образом Элиза училась аристократической грации, как Элиза осваивала тонкости аристократического произношения. В пьесе все это скрыто, находится как бы «за кадром». Перед читателем / зрителем появляется уже другая личность, достигающая совершенства в физическом и языковом поведении.

Выделенные в данном отрывке лексические единицы, согласно словарям, могут быть переведены на русский язык следующим образом: **Produces an impression of** — *производить впечатление на кого-то* [Кунин, 1984, с. 572]; **Studied grace** — *вымученная грация* [Мюллер, 1998, с. 313].

Следует отметить, что в переведенном тексте данные лексические единицы переводчицей Е. Калашниковой несколько трансформированы: «*Элиза, безукоризненно одетая, **производит** такое **сильное впечатление** своей красотой и элегантностью, что все невольны встают, когда она входит. Следя за сигналами, которые ей подает Хиггинс, она с **заученной грацией** направляется к креслу миссис Хиггинс*» [Калашникова, 1981, с. 222].

П. Мелкова: «*Элиза, изысканно одетая, **производит** такое **впечатление** своей красотой и элегантностью, что все невольны встают. Направляемая сигналами Хиггинса, она с **заученной грацией** подходит к миссис Хиггинс*» [Мелкова, 2011, с. 68].

Е. Калашникова усиливает значение фразеологизма, снабдив его дополнительным прилагательным «сильный». А П. Мелкова следует переводу данного фразеологизма, представленному в словаре А.В. Кунина. Не трудно заметить, что перевод этой фразы, осуществленный Е. Калашниковой, звучит более выразительно, более эмоционально.

В отрывках, использованных нами в качестве иллюстративного материала, английские фразеологизмы «**kerbstone English**», «**pass that girl off**», «**take you out of the gutter**», «**make of**», «**produces an impression of**», «**studied grace**» переведены Е. Калашниковой и П. Мелковой в полном соответствии их описанию, представленному в известных словарях. Незначительная трансформация лексического состава некоторых фразеологических единиц используется переводчицами как средство усиления эмоционально-экспрессивного впечатления от художественного текста в целом и от художественного образа конкретного персонажа, в частности.

Необходимо особо отметить, что использование английского фразеологизма «**produces an impression of**» в оригинальном тексте и переведенного как «*производить сильное впечатление*» в русском переводе, подчеркивает то, что Элиза приобрела желанное ощущение своего человеческого достоинства. Это доказательство достижения акме.

Английская фразеологическая единица «**a man of the world**» (**A Man of the world** — человек, умудренный опытом, утративший иллюзии; бывалый человек [Кунин, 1984, с. 483]) использована Б. Шоу в такой реплике: «*Oh! Men of the world, are we? You'd better go Mrs. Pearce*» [Shaw G. B. 2002, p. 59], переведенной Е. Калашниковой как «*О! Вот как? Я думаю, вы пока можете уйти, мисс Пирс*» [Калашникова, 1981, с. 211] и П. Мелковой как «*Вот оно что! Мы — люди воспитанные! Вам, пожалуй, лучше пока уйти, мисс Пирс*» [Мелкова, 2011, с. 53].

Не трудно заметить, что в переводе данная единица вовсе не присутствует. Е. Калашникова совершила опущение фразеологизма, а П. Мелкова попыталась соотносить данную фразеологическую единицу с оригинальным значением из словаря, но при этом по-своему его переосмыслив, исходя из общего содержания текста.

Считаем, что при переводе данный отрывок оригинального текста утратил некоторую долю своей выразительности, присутствующей в исходном материале.

По нашим наблюдениям, при переводе английских фразеологизмов, использованных Б. Шоу, часто теряется экспрессивная выразительность фразеологизма. Так в отрывке «*Will you take advantage of a man's nature to do him out of the price of his own daughter what he's brought up and fed and clothed by the sweat of his brow until she's growled big enough to be interesting to you two gentlemen?*». [Shaw, 2002, p. 61] присутствует фразеологизм «**by the sweat of his brow**» («**by the sweat of one's brow**» — означает «в поте лица» [Кунин, 1984, с. 738]), который переведен согласно словарю Кунина:

Е. Калашникова: «*Так неужели вы воспользуетесь слабостью человека, чтобы обсчитать его на цене родной дочери, которую он в поте лица растил, кормил и одевал, пока она не выросла настолько, что ею уже интересуются джентльмены?*» [Калашникова, 1981, с. 212].

П. Мелкова: «*Так неужели вы обманете человека и не дадите ему настоящую цену за его родную дочь, которую он в поте лица растил, кормил и одевал, пока она не стала достаточно взрослой, чтобы заинтересовать сразу двух джентльменов?*» [Мелкова, 2011, с. 54].

Необходимо подчеркнуть, что в обоих анализируемых русских переводах данный фразеологизм присутствует. Но при этом считаем, что эмоционально-экспрессивный характер фразы в переводе не сохранен. Переводчицы, следуя лексикографическому источнику, добросовестно перевели в соответствии со словарем А. В. Кунина. И русский вариант данного отрывка имеет более сдержанное звучание, чем его английский аналог.

Известно, что одной из особенностей семантики фразеологизма является его способность вступать в синонимические отношения со словом. И эту способность использовали переводчицы при работе с таким текстом:

Б. Шоу: «*Pickering: if we were to take this man in hand for three months, he could choose between a seat in the Cabinet and a popular pulpit in Wales*» [Shaw, 2002, p. 62].

В лексическом составе данного отрывка отмечена использованная автором английская фразеологическая единица «**to take this man in hand**», которая в словаре А. В. Кунина имеет такое описание: **To take in hand** — взять на себя ответственность за кого-либо; взяться за кого-либо; прибрать к рукам; взять в руки кого-либо [Кунин, 1984, с. 356]. Данный отрывок не относится к образу Элизы как развивающейся личности. Но он вызывает интерес тем, что в нем представлена в вербализованном виде мысль, связанная с понятием «развитие личности».

Переведенный на русский язык данный отрывок выглядит следующим образом:

Е. Калашникова: «*Пикеринг! Если б мы поработали над этим человеком три месяца, он мог бы выбирать между министерским креслом и кафедрой проповедника в Уэльсе*» [Калашникова, 1981, с. 212].

П. Мелкова: «*А знаете, Пикеринг, займись мы этим человеком, он уже через три месяца мог бы выбирать между постом министра и церковной кафедрой в Уэльсе*» [Мелкова, 2011, с. 55].

Не трудно заметить, что в переводе на русский язык английская фразеологическая единица утратилась. В переводах фразеологизм «**to take in hand**» превратился в отглагольные формы: «поработать над чем-либо» и «заняться чем-либо», имеющим многозначную семантическую структуру, в состав которой входят и метафорические смыслы. Считаем, что в данном случае обе переводчицы использовали прием синонимической замены фразеологической единицы на словесную, имеющую близкое к значению фразеологизма метафорическое значение.

Б. Шоу: «*The daughter has acquired a gay air of being very much at home in society: the bravado of genteel poverty*» [Shaw, 2002, p. 77].

Е. Калашникова: «*Дочь усвоила себе непринужденный тон девицы, привыкшей к светскому обществу: бравада прикрашенной нищеты*» [Калашникова, 1981, с. 219].

П. Мелкова: «*Дочь усвоила светский тон девушки, постоянно бывающей в обществе: бравада прикрашенной бедности*» [Мелкова, 2011, с. 65].

В лексическом составе данного отрывка отмечено использование автором английской фразеологической единицы «**very much at home**». Согласно словарю, «**to be at home**» — чувствовать себя как дома, вести себя непринужденно; быть в своей стихии, быть хорошо знакомым с предметом, свободно владеть чем-либо; как рыба в воде [Кунин, 1984, с. 391].

Следует отметить, что обе переводчицы используют смешанный тип трансформаций, в данном случае присутствует и лексическая и грамматическая трансформации. В переводе нет ощущения фразеологической идиоматичности, которая присутствует у английского словосочетания. Необходимо заметить и то, что обе переводчицы в данном случае снизили экспрессивный тон английского текста. У переводчицы Е. Калашниковой тон повествования более экспрессивный. Создается он использованием слова «нищета», которое в данном контексте выступает экспрессивным синонимом к слову «бедность», использованному переводчицей П. Мелковой.

Б. Шоу: «*Goodbye. Be sure you try on that small talk at the three at — homes. Don't be nervous about it. Pitch it in strong*» [Shaw G. B. 2002, p. 87].

Е. Калашникова: «*До свидания. Не забудьте на всех трех визитах продемонстрировать новый стиль. Главное — смелее. Не смущайтесь и шпарьте*» [Калашникова, 1981, с. 225].

П. Мелкова: «*До свидания. Смотрите не забудьте на всех визитах испробовать новую манеру выражаться. Главное, не смущайтесь и валяйте вовсю*» [Мелкова, 2011, с. 73].

В лексическом составе данного отрывка отмечена использованная автором английская фразеологическая единица «**pitch it in strong**». **Pitch it in strong** — действовать решительно, быть напористым [Кунин, 1984, с. 733].

Переводя данный отрывок, переводчицы использовали лексическую замену, но сохранили при этом общий смысл фразеологизма. И этот смысл в русском переводе усиливается использованием просторечных слов: «шпарьте», «валяйте» употребление которых придает описанию всей ситуации своеобразную эмоциональность.

#### Литература:

1. Кунин, А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь. М.: «Русский язык», 1984. 944 с.
2. Мюллер, В. К., Дашевская В. Л., Каплан В. А. Новый англо-русский словарь. — 5-е изд. стер. М.: Рус. яз. 1998. 880 с.
3. Рецкер, Я. И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода / дополнения и ком. Д. И. Ермоловича. — 2-е изд., стер. М.: «Р. Валент», 2006. 240 с.

Проведенный анализ оригинального английского текста и двух его русских переводов позволяет сделать следующие выводы.

В произведении Б. Шоу фразеологические обороты использованы в речи персонажей. Таким образом, фразеологические обороты становятся средством создания речевой характеристики персонажа (языковой личности).

Анализ показал, что фразеологические единицы, использованные Б. Шоу полисемантчны, имеют в своем значении несколько смыслов, зафиксированных словарем А. В. Кунина.

Обе переводчицы — Е. Калашникова и П. Мелкова — в переводе английских фразеологизмов в основном следовали лексикографическому описанию, представленному в словарях. Но при этом обе переводчицы допускали синонимическую замену. Особенно ярко она представлена в переводческой манере Е. Калашниковой. Поэтому ее текст перевода пьесы более эмоционален и экспрессивен.

Например, в оригинальном тексте присутствует фразеологизм «**kerbstone English**», переведенный Е. Калашниковой как «ужасное произношение», а П. Мелковой — как «жаргон». Согласно лексикографическим источникам, фразеологизм «**kerbstone English**» снабжен таким описанием: **жаргон** [Кунин, 1984, с. 423]. Следовательно, перевод П. Мелковой можно считать более близким по значению к оригиналу.

В тексте произведения встречается фразеологизм «**men of the world**», переведенный Е. Калашниковой как «Вот как!», а П. Мелковой — как «люди воспитанные». Согласно лексикографическим источникам, фразеологизм «**man of the world**» означает: **человек, умудренный опытом** [Кунин, 1984, с. 483]. Следовательно, перевод П. Мелковой можно считать более близким по значению к оригиналу. Можно полагать, что П. Мелкова в своей переводческой тактике руководствовалась принципом «ближе к исходному тексту». И этот принцип осуществлялся на использовании данных из известных лексикографических источников.

Переводчица Е. Калашникова старалась сохранить экспрессивно-эмоциональный характер исходного драматургического произведения. Поэтому она чаще, чем П. Мелкова, использовала синонимическую замену.

Передача фразеологических единиц является неотъемлемой частью процесса перевода художественного произведения с языка оригинала. Трансформационные изменения текста, в том числе — и фразеологизмов, неизбежны. На выбор тактики перевода фразеологизмов оказывает влияние не только сам переводимый текст, но и намерения переводчика как языковой личности.



4. Шоу, Б. Пигмалион. Пьесы. М.: Правда, 1981. 352 с.
5. Шоу, Б. Пигмалион. Пьесы. Москва: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2011. 284 с.
6. Shaw, G. B. Pygmalion. Moscow, Glossa — Press. 2002. 224 p.

## Реализация концепта «насилие» в произведениях американских писателей

Дементьева Яна Сергеевна, магистрант

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

*Данная статья анализирует понятие концепта «насилие» и сравнивает романы двух известных американских писателей Стивена Кинга «Кэрри» и Сьюзен Коллинз «Голодные игры» на предмет использования существительных и глаголов, объективирующих концепт «насилие».*

**Ключевые слова:** концепт, речевая и неречевая агрессия, глаголы и существительные насилия

В современной лингвистике наблюдается тенденция изучения языка как продуктивного способа интерпретации человеческой культуры. Одним из фундаментальных понятий в современной лингвистике является «концепт», чем вызывает интерес у многих исследователей-когнитологов, лингвистов, филологов. Общеизвестный факт, что человек мыслит концептами, комбинируя их и осуществляя в рамках концептов и их сочетаний, формируя новые концепты в ходе мышления, т. е. наше мышление — оперирование концептами как глобальными единицами структурированного знания.

Одним из важнейших социально-значимых концептов современной культуры является концепт «насилие». Проблема насилия, его причины, формы и сферы проявления всегда привлекала к себе внимание исследователей.

Стивен Кинг и Сьюзен Коллинз приобретают все большую популярность среди современного общества и экранизации этих произведений находят отклик в сердцах телезрителей, потому сравним данные произведения на наличие концепта «насилие».

Следует отметить, что насилие — в принципе несамостоятельное явление, включенное в более универсальный феномен «агрессии». Так, в американском словаре, «Merriam-Webster's Advanced Learner's English Dictionary» (2007) приводятся следующие определения данных слов:

**Violence** «насилие, принуждение» — 1. The quality or state of being violent; intensity; fury; also, an instance of violent action. «Состояние или пребывание в отчаянии, напряженности, ярости; так же отдельные случаи жестокого поведения». 2. Violent or unjust exercise of power; injury; outrage; desecration; profanation. «Жестокое или несправедливое применение власти; телесные повреждения; оскорбление; надругательство, опозрение.»

**Aggression** — 1. unprovoked attack; encroachment «неспровоцированное нападение; вторжение». 2. habitual aggressive action or practices «привычное агрессивное действие или применение». 3. psychoanal. A primary instinct, generally associated with emotional states, to carry out action in a forceful way «Первичный инстинкт, обычно свя-

занный с эмоциональными настроениями, чтобы выполнить действие убедительным способом».

При обращении к речевым актам угрозы в их прямом выражении необходимо упомянуть о существовании особого класса глаголов, которые относятся к глаголам неречевого насилия. В качестве центральных здесь выступают глаголы beat «бить» и hit «ударить».

Рассмотрим примеры употребления глагола beat «бить» и hit «ударить» в романе Стивена Кинга «Кэрри» и «Голодные игры» Сьюзан Коллинз:

«Her mother strictly raised her (Carrie) to be a consecrated Christian like herself, and if she (Carrie) disobeyed or did something ungodly, Margaret would **beat** her with a Holy Bible.» [2, с. 61]

В тоже время, тот же глагол используется в неагрессивном значении в произведении Коллинз, подчеркивая превосходство главной героини:

«I'm fast. I can sprint faster than any of the girls in our school although a couple can **beat** me in distance races» [1 с. 142].

Группа глаголов отрицательного воздействия на объект разделена на следующие тематические подгруппы: а) глаголы разрушительного воздействия на объект с целью причинения вреда; б) глаголы лишения жизни живого существа.

В группу глаголов разрушительного воздействия на объект нами были включены следующие глаголы: to assault «нападать», to attack «атаковать», to blemish «повредить», to bomb «бомбить», to break «разрушить», to catch «захватить», to corrupt «развращать», to crush «сокрушить», to curve «гнуть», to damage «повредить», to destroy «уничтожить», to fire «стрелять», to grab «схватывать», to harm «наносить ущерб», to inflict «причинять страдание», to injure «вредить», to kidnap «похитить», to maim «увечить», to mutilate «калечить», to pull «тянуть», to rape «насилловать», to ravish «изнасилловать \ to ruin «разрушить», to shoot «обстрелять».

Представленный пример наглядно демонстрирует, как разъяренная женщина подобно дикому животному нападает на близкого ей человека.

«In this one she would bite a poison apple, be **attacked** by trolls, be eaten by tigers». [2, с. 188].

«We don't hunt them on purpose, but if you're **attacked** and you take out a dog or two, well, meat is meat» [1, с. 11].

Лишение жизни другого человека, на наш взгляд, является крайней степенью выражения прямой агрессии, так как именно убийство является самой жестокой формой совершения преступления. В качестве центрального глагола выступает глагол to kill «убить».

Рассмотрим пример употребления глагола to kill «убить» в романе:

«I've come to **Kill** you Momma, as you've been waiting to **Kill** me... — Carrie speaking to her mother». [2, с. 122]

«Taking the kids from our districts, forcing them to **kill** one another while we watch — this is the Capitol's way of reminding us how totally we are at their Mercy» [1, с. 17]

Группу глаголов агрессивного эмоционального состояния мы решили разделить на три тематические подгруппы: а) глаголы приведения объекта в агрессивное эмоциональное состояние; б) глаголы становления агрессивного эмоционального состояния; в) глаголы пребывания субъекта в агрессивном эмоциональном состоянии.

Глаголы речевой агрессии номинируют вербальное проявление данного явления и делятся на следующие тематические подгруппы: 1) глаголы оскорбления, 2) глаголы угрозы, 3) глаголы порицания, 4) глаголы насмешки.

Семантико-тематический анализ существительных, номинирующих агрессию в современном английском языке позволил нам выделить 2 основные тематические группы агрессии.

Полученные результаты сначала были разделены на две основные группы: а) существительные, номинирующие неречевую / физическую агрессию; б) существительные, номинирующие речевую агрессию.

В группу существительных, номинирующих образ агрессора, были включены следующие существительные: *attacker* «атакующий», *criminal* «преступник», *despot* «деспот», *killer* «убийца», *maniac* «маньяк», *monster* «монстр», *murderer* «убийца», *sadist* «садист», *terrorist* «террорист», *thief* «похититель», *torturer* «мучитель», *traitor* «предатель», *vermin* «паразит», *villain* «злодей».

Рассмотрим пример употребления анализируемого существительного в современной художественной литературе.

«This is the girl they keep calling a **monster**. I want you to keep that firmly in mind.» [2, с. 147]

В вышеприведенном примере героиня романа называет себя монстром, смирившись с тем отношением, которое сложилось у окружающих ее сверстников.

«I don't know how to say it exactly. Only... I want to die as myself. Does that make any sense?» he asks. I shake my

head. How could he die as anyone but himself? «I don't want them to change me in there. Turn me into some kind of **monster** that I'm not». [1, с. 135]

Существительные агрессивного эмоционального состояния номинируют названия негативных эмоций. Очень часто излишняя эмоциональность или эмоциональное состояние человека приводят к переносу негативной энергии или ярости на другого человека. Группа существительных, номинирующих агрессивное эмоциональное состояние, была условно разделена на две подгруппы: а) название негативных эмоций, б) существительные, обозначающие процесс пребывания личности в агрессивном эмоциональном состоянии.

Таким образом, концепт «насилие» представляет собой множество разнообразных действий, начиная от нанесения словесных оскорблений и заканчивая лишением жизни живого существа. Возможно, по этой причине почти невозможно найти единственного универсального подхода для исследования как речевой, так и неречевой агрессии.

Стоит также отметить, что важным итогом работы является раскрытие основных лексико-семантических аспектов выражения речевой и неречевой агрессии в английском языке.

Лексико-семантический анализ глаголов и существительных, номинирующих насилие и агрессию в русском языке, позволяет нам выделить 2 основные тематические группы: а) глаголы, номинирующие неречевую/физическую агрессию; б) глаголы, номинирующие речевую агрессию.

В группу глаголов неречевой агрессии были включены:

1) глаголы физического воздействия на объект: глаголы нанесения удара (35 глаголов в произведении Кэрри и 58 глаголов в Голодных играх);

2) глаголы отрицательного воздействия на объект агрессии (26/134);

3) глаголы агрессивного эмоционального состояния (11/10).

Далее были выделены глаголы речевой агрессии, а именно глаголы оскорбления (3/2), угрозы (2/6), порицания и насмешки (38/45).

Группа существительных неречевой или физической агрессии была разделена на следующие подгруппы:

1) существительные, номинирующие образ агрессора (2/2);

2) существительные агрессивного эмоционального состояния (9/17).

Следует отметить, что анализ словарных дефиниций семантического поля «агрессия» в английском языке, в основном, указывает на негативные компоненты, содержащиеся в исследуемой группе слов.

#### Литература:

1. Collins Suzanne. *Hunger Games*. UK. Scholastic., 2012
2. King Stephen. *Carrie*. New York: Anchor Books a Division of Random House, Inc., 2011.

3. Merriam-Webster»s Advanced Learner»s English Dictionary. Merriam-Webster inc., 2007. — p. 2016.

## Об особенностях англоязычного медицинского дискурса (на примере кинотекстов)

Казенная Юлия Александровна, учитель английского языка  
МБОУ СОШ № 2 имени М. Ф. Колонтаева г. Калуги

Медицинский дискурс — это коммуникативная деятельность в сфере общения «врач — пациент», являющаяся составным элементом системы институциональных дискурсов и имеющая универсальные и специфические дискурсивные признаки.

К медицинскому дискурсу относятся лекции перед студентами, общение с коллегами и младшим персоналом — официальное и неофициальное — общение с пациентами и их родственниками, записи в карточках пациентов, истории болезни, больничные листы, справки. Однако, устное общение врача с пациентом представляет особый интерес, так как в этом случае происходит живое непосредственное взаимодействие.

Проблемы организации эффективной коммуникации в сфере оказания медицинских услуг приобретают сегодня особую актуальность. В связи с тем, что от речевой культуры врача зависит его профессионализм, речевое поведение медиков является объектом лингвистических исследований.

Медицинскому дискурсу посвящено множество работ, как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике: Л. С. Бейлисон, В. И. Карасик, В. В. Жура, С. Л. Мишланова, М. И. Барсукова, Г. Н. Носачев, В. В. Павлов, Е. В. Харченко, В. Б. Куриленко, М. А. Макарова, Л. Д. Логинова, Balint Shelton, Brunton Radeski, Herbest Stewart, Rosenthal.

М. И. Барсукова считает, что изучая медицинский дискурс, можно представить речевой облик современного врача и выявить эффективные способы речевого действия на пациента.

Нам хотелось бы уделить больше внимания профессиональному языку медицины, который уже не раз становился объектом лингвистических исследований. При этом ученые концентрировали внимание на системе терминов медицинского дела.

Несомненно, именно термины как носители основной специальной информации составляют основу лексико-семантического аппарата медицинского языка. Однако нельзя оставить без внимания тот факт, что в сфере профессиональной коммуникации используется также лексика, выходящая за пределы узаконенных названий и специфических понятий, имеющая свои особенности в рамках профессионального общения. Данная лексика представляет собой целый пласт языка медицины — профессионально-жаргонную лексику или профессиональный сленг.

Популярность телесериалов медицинской и околomedicalской тематики — «Скорая помощь» (ER), «Доктор Хаус» (House M. D.), «Клиника» (Scrubs), «Анатомия страсти» (Grey»s Anatomy), «Место преступления» (CSI) — помогла зрителю познакомиться с медицинским профессиональным сленгом.

Изолированность профессии врача от широкого круга обывателей объясняет популярность подобных сериалов. Врачей считают своеобразными «сверхлюдьми», способными побороть болезни, совершать хирургические манипуляции, тем самым спасая жизни. Сериалы медицинской тематики приоткрывают занавес, отделяющий обычных людей от врачей, позволяют увидеть их рабочие будни, принять опосредованное участие в постановке диагноза, проведении операции, таким образом приобщиться к процессу спасения человеческих жизней. Подобные сериалы, однако, придают огласку медицинскому сленгу как явлению, распространенному исключительно среди «своих» и недоступному для понимания посторонних, т. е. пациентов.

По причине отсутствия возможности непосредственного изучения лексических особенностей медицинского дискурса мы использовали вышеупомянутые сериалы в качестве источника фактического материала для исследования, полагаясь на правдоподобность, к которой стремится сегодняшняя киноиндустрия.

Профессионально-жаргонная лексика, с одной стороны, включает в себя своеобразные аналоги терминов, а с другой — дополняют язык медицинской науки новыми номинациями, детализирующими профессиональную деятельность, но не относящимися к медицинской терминологии.

Появление медицинского жаргона связано с несколькими причинами:

1. стресс, ежедневно испытываемый врачами в процессе лечения пациентов. С этим связано, например, использование слова *gone* для умершего пациента, нейтрального слова *body* (тело) вместо *corpse* (труп). Это помогает отрешиться от негативных эмоций, дистанцироваться от негативных аспектов врачебной деятельности.

2. экономия времени в устной речи.

3. вуалирование смысла сообщения от посторонних.

4. облегчение понимания среди профессионалов, позволяющее не употреблять сложных терминов.

Номинативный фонд понятийной сферы «больной/пациент» обогащается прежде всего под влиянием экс-

тралингвистических факторов. Это связано с необходимостью преодолевать лакунарность, что приводит к появлению обозначений новых явлений, не имеющих аналогов в системе терминов. Например: *banana* (банан) — «больной с механической желтухой (патологическим синдромом, обусловленным нарушением оттока желчи из желчных протоков, при нарушении препятствия к выделению билирубина с желчью в кишечник)»; *canary* (канарейка) — «больная с паренхиматозной желтухой (истинной желтухой, возникающей при различных поражениях паренхимы печени; наблюдается при тяжелых формах вирусного гепатита, сепсисе, хроническом агрессивном гепатите и т. д.)»; *pink puffer* (розовый пыхальщик) — «пациент с выраженной эмфиземой легких», обычно с розовато-синим оттенком кожи, речь и любое движение больного сопровождается усиливающейся одышкой»; *battery* (батарейка) — «пациент с кардиостимулятором».

Как правило, единичность или однообразие означаемого в сфере медицинского профессионального жаргона восполняется множественностью означающих, тем самым образуя синонимы, различные лексические варианты. Например, кластер слов медицинской профессионально-жаргонной лексики, соответствующей понятию «больной, получивший травмы при падении с высоты»: *souffle* (суфле), *acrobat* (акробат), *eagle* (орел). Для устранения синонимичности, хотя бы частичного, язык наделяет равнозначные слова различными оттенками значения. Например, в группе слов медицинского жаргона, обозначающих «больного с ампутированным сегментом тела», существует разница в значениях: *amputee* (ампутант) — «больной с ампутированной конечностью», *stump* (обрубок) — «больной с ампутированными обеими нижними конечностями», *cyborg* (киборг), *terminator* (терминатор), *transformer* (трансформер) — «больной с ампутированной и протезированной конечностью».

Большое число синонимов обеспечивает отсутствие повторов в речи, выделяет различные стороны означаемого, ценностное отношение к нему.

Одной из характеристик медицинского профессионального жаргона является семантическая мотивированность большинства лексических единиц. В качестве мотиватора выступает специальное, общеупотребительное, просторечное, или жаргонное слово, ассоциативно связанное с новым понятием. Прежде всего явление мотивации представлено метафорой.

По мнению М. С. Невзоровой, метафоричность медицинского жаргона основывается на нескольких признаках:

1. **цвет:** *blue blower* (голубой трубоч) — пациент с тяжелой легочной патологией; *red pipe* — артерия;

2. **форма:** *O sign* (признак О) — коматозный больной с открытым ртом; *Q sign* — то же самое, что и *O sign*, но у больного изо рта свисает язык;

3. **внешний вид:** *dowager's hump* (горб вдовы) — проявление остеопороза; *onion skin appearance* — концентрическое расслоение;

4. **время:** *July phenomenon* (июльский феномен) — период обучения интернов [1, 98].

Метафорический перенос способствует облегчению понимания сложной медицинской терминологии за счет эмоциональной окрашенности и образного компонента значения.

Невзорова предлагает следующую классификацию типов метафорического переноса, основываясь на классификации метафор В. П. Москвина:

— **номинативная метафора**, используемая для наименования явлений: *train wreck* (ж/д катастрофа) — пациент с несколькими тяжелыми медицинскими проблемами; *ivy pole* (шест для плюща) — стойка для капельниц; *PPPP* — сокращение для обозначения пациента в тяжелом состоянии «particularly piss-poor protoplasm» (моча с особенно низким содержанием протоплазмы); *Montezuma's revenge* (мечь Монтесумы) — диарея, вызванная поездкой в менее развитую страну; *deep fry* (глубокая жарка) — лучевая терапия кобальтом; *bug juice* (жучиный сок) — антибиотик; *hole in one* (дырка в дырке) — огнестрельная рана во рту или другом отверстии тела; *plumber* (сантехник) — уролог; *preemie* — недоношенный ребенок; *shadow gazer* (разглядыватель теней) — рентгенолог; *baby catcher* (ловец детей) — акушер; *bounceback* — пациент, повторно попадающий в больницу; *albatross* — хронически больной пациент, который никогда не расстается с врачом; *blade* (лезвие) — хирург; *mummy* (мумия) — загипсованный с ног до головы больной, который лежит в отделении после травмы; *snowdrop* — больной с обморожениями; *windmill* (ветряная мельница, вертушка) — больной травматологического отделения с лангетой на деревянной подпорке, которая держит руку на уровне плеч.

— **метафора, основанная на переосмыслении терминов:** *fascinoma* — интересное заболевание; *hospitalities* — развивается, когда пациент слишком долго лежит в больнице; *liver rounds* (печеночные обходы) — вечеринка персонала, названная так из-за пагубного воздействия на печень алкоголя; *old-timer's disease* (болезнь старжила) — болезнь Альцгеймера; *domino transplant* — редкий случай трансплантации, при котором пациент получает новое сердце и легкие; *betty* — сокращение для термина *diabetic* (диабетик), *bronk* — подвергнуться бронхоскопии, *lunger* — лёгочный больной; *quad* — пациент с тетраплегией (*quadruplegic*); *scope* — проходить эндоскопию.

— **оценочная метафора:** *the pit* — приемное отделение, *dump* (отброс) — пациент, которым никто не хочет заниматься; *Dr. Feelgood* — врач, выписывающий лекарства, не задумываясь; *GOMER* — акроним для «Get Out of My Emergency Room» (убирайся из приемника), использующийся для обозначения жалующегося, неприятного пациента; *knife-happy* (не прочь помахать ножом) — слишком «активный» хирург; *wig picker* = *shrink* — психотерапевт («выжимает» мозги); *C&T ward* (аббр. от *cabbages and turnips*) = *vegetable garden* — па-

лата для коматозных пациентов; *souffle* (суфле) — пациент, который упал с большой высоты; *three-toed sloth* (трехпалый ленивец) — пациент со сниженными способностями, обычно из-за длительного алкоголизма.

— **метафора как прием эвфимии:** *Code Azure* (лазурный код) — сообщение медикам не предпринимать дальнейших попыток спасения обреченного больного; *Code Blue* — сообщение, мобилизующее персонал на спасение пациента; *flatline* — умирать; *ward X* — морг [1, 99].

Помимо профессиональных жаргонизмов в речи врачей присутствуют и более нейтральные по стилистической окраске эвфемистические слова и выражения, используемые для замены нежелательных говорящему обозначений. В медицинском дискурсе встречаются эвфемизмы наименований понятий смерть и болезнь (ле-

тальный исход/fatal outcome), физических и психических недостатков (душевнобольной/mental patient, deranged), физиологических понятий (недомогание/malaise, родоразрешение/delivery), понятий половой сферы (интимная близость/intimacy). Данные слова и выражения характеризуются меньшей травматичностью для восприятия больных.

Итак, медицинских профессиональный жаргон используется для частичного снятия стресса, испытываемого врачами, экономии времени и облегчения понимания среди профессионалов, а также для вуалирования смысла сообщения от посторонних. Основой для образования таких лексических единиц служит нейтральная лексика или медицинская терминология, а способом образования — метафорическое переосмысление.

#### Литература:

1. Невзорова, М. С. Нестандартная лексика в профессиональном общении медиков // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языковедение. 2012. № 2 (16). с. 96–100.

## ФИЛОСОФИЯ

### К вопросу о генезисе религиозного движения стригольников

Печенкин Андрей Андреевич, кандидат философских наук (г. Тула)

Размышляя об истоках ереси стригольников, религиозного движения XIV века в Пскове и Новгородской республике, на наш взгляд, следует признать влияние многих факторов на формирование этого феномена в истории русской культуры. На данный момент не существует ни одной научно доказанной теории происхождения этого движения. Однозначно выводить истоки движения стригольников из какого-либо одного источника мы не имеем права хотя бы по скудности исторических материалов, дошедших до нас.

Насколько свидетельствуют нам источники, движение стригольников развилось не из попытки вероучительной реформации Церкви или какого бы то ни было несогласия в догматическом плане, а из решения социально-экономических проблем Новгородского, Псковского и, возможно, Тверского региона. Исследователи в вопросах развития стригольнического движения зачастую основными направлениями для исследования выбирают одну из следующих посылок: стригольничество занесено с запада (или востока) и стригольничество есть экономико-социальная реакция на вражду политических и церковных группировок в Новгородско-Псковской и Московской области. Однако убедительно доказать любую из этих гипотез достаточно проблематично, ввиду скудности источников по истории стригольничества. В рамках этого краткого очерка, мы абстрагируемся от поисков конкретно-исторического источника ереси стригольников и сфокусируем свой взгляд не на Новгороде и Пскове, но больше на самой эпохе. И в таком широком взгляде нам может открыться большее, чем в попытках найти источник, исследуя только одно явление, в его полной изоляции от времени, места и культуры.

Итак, сведения о стригольниках в имеющихся источниках датируются примерно от 1375 года до 1429 года. Собственно, возникновение стригольничества принято тесно связывать с борьбой части новгородского духовенства и мирян против торговли церковными должностями — «симонии». К тому моменту в Русской Церкви официально при занятии какой-либо церковной должности вносилась ставленная пошлина. Активно внутрицерковное противостояние против этого началось с начала XIV века, когда на Переславском соборе в 1311 году

были выдвинуты обвинения против митрополита Киевского Петра в нарушении канонических правил. Не смотря на явное противоречие с правилом святых апостолов, вторым правилом четвертого Вселенского собора и правилами седьмого Вселенского собора — ставленные пошлины не были отменены, а лишь уменьшены. На фоне данного противостояния можно заявить тезис о том, что стригольничество явилось результатом внутрицерковной борьбы. Однако, нам представляется, что выводы о появлении ереси стригольничества нельзя объяснить одними противостояниями церковных партий в вопросе симонии. В истории Церкви постоянно происходят те или иные потрясения и видоизменения, но в ходе своего развития они не создают религиозных движений.

В связи с этим, следует взглянуть, что же из себя представляло Христианство на Руси в XIV–XV веке. Собственно закат Византийской Империи, а соответственно и падение культурного влияния Византийского экзархата на все славянские земли, оставляет в особенно плачевном культурно-богословском положении Русские земли, экономика и культура которых итак была подорвана вторжением кочевников. Церковь на Руси в этот период занимается более решением текущих проблем — это прежде всего идея объединения усобных княжеств, прекращение кровопролития внутри самого общества, борьба с остатками язычества. Как такого развития богословия в Русской Церкви нет. В самом обществе нет развитого религиозного поиска, размышления о чистоте апостольского послания или какого-либо критического анализа догматического богословия. Церковь все свои силы бросила на выживание и расширение, а не на самоосмысление, что наблюдается в той или иной мере в погибающей Византии и бурлящем религиозными движениями Западе. Русскому христианству той эпохи не ведомы действительно богословские проблемы. Культ и таинства это единственное, что остается от Византийской Церкви. Весь духовный потенциал христианства на Руси уже в то время лежал на монашеском движении. Духовный подвиг становится главным признаком Русской культуры на столетия вперед. При этом религиозность народа была очень велика. По-

всемирна процветала вера в силу икон и мощей. Другими словами, бытовая религиозность, в понимании влияния религии на бытовую сторону жизни, обрядовая и культурная превалировала над пониманием основ вероучения. Однако, тотальная религиозность, в связи с отсутствием катехизаторской деятельности, нисколько не уменьшала пороки общества, о чем свидетельствуют многочисленные источники о жизни того времени. Таким образом, кратко мы можем констатировать, что религиозность населения русских княжеств, а в том числе и Новгородского княжества, носила обрядовый характер и не отличалась сколь-нибудь значимым просвещением в догматических вопросах.

В то же время Русь, все же была частью общего хода развития христианской культуры, а потому движения, происходившие в остальном христианском мире, не оставались неизвестными для русского общества. Естественно, феномен богомилско-катарского учения (стоит отметить, что современная научная мысль в вопросах исследования катаризма пришла к выводу о том, что богомилы и катары являются частью единой организации, те и другие следовали одному и тому же обряду и практиковали одно и то же таинство) не мог быть неизвестен на русской земле. Напомним, что богомилы и катары — это дуалистические ереси, в общем, характеризующиеся отрицанием таинств, иерархии ортодоксальной Церкви и признанием существования двух онтологических начал (Добра и Зла). Ереси развивались в X–XV веках в Европе — появились на Балканах (богомилы) и наиболее распространились на юге Франции (катары).

Так вот, в том или ином виде информация о дуалистическом богомилском учении проникла на Русь еще в 11 веке в Киевское княжество посредством торгово-дипломатических отношений с Болгарией и Византией. Однако какой-либо серьезной организации богомилское учение на территории Киевской Руси не создало. Во многом это связано с тем, что данное дуалистическое учение требует определенного минимума христианской грамотности, так как характеризуется развитой экзегетикой и логическим анализом библейской онтологии. Для только что появившегося на Руси христианства принять достаточно сложную дуалистическую картину мира было бы проблематично.

Даже если откинуть идею о проникновении информации о дуалистической ереси через западные области Руси, то следует признать, что резонанс даже от одного богомилства в Восточной Церкви был слишком силен, чтобы не стать известным на Руси, являвшейся к тому же областью управляемой Византийским патриархатом. И поэтому уверенно можно сказать, что на Руси как минимум были знакомы с идеями дуалистической доктрины. Но какого рода было это знакомство можно понять, вспомнив положение системного богословия на русских землях. В условиях отсутствия развитой системы богословской подготовки, можно даже сказать, что в условиях богословской неграмотности клира, без какой-либо культуры экзегетики, анализа и размышления над Священным Писанием

в Русской Церкви говорить о появлении, принятии и, тем более, успешном развитии движений, связанных с пониманием христианской онтологии, было бы некорректно. Именно по этой причине стригольническое движение не имело возможности самостоятельно развиваться в Русской Церкви. По состоянию русского богословия того времени, максимум что могло самостоятельно появиться — внутрицерковные борющиеся партии (как позже «стяжатели» и «нестяжатели»), но никак не учение, отрицающее и заменяющее священство и таинства. Причем, следует отметить, нет ни одного источника, указывающего на догматическую причину такого отрицания. Поэтому все попытки вывести истоки стригольничества из русской культуры являются в основе своей неверными, так как никакого богословия на тот момент на Руси просто не существовало, чтобы была возможность появиться такому движению. Если же ограничить стригольничество вопросом решения социальной проблемы, а именно решения вопроса взыскания в Церкви, то мы получим какой угодно социальный протест, но не религиозное учение, так как любое еретическое учение характеризуется созданием гетеродоксальной картины мира.

Таким образом, стригольничество на Руси не строилось в противостоянии развитому богословию, подобно тому, что можно увидеть на юге Франции и в Болгарии с их дуалистическими движениями, которые являли собой альтернативную Церковь, с развитой экзегетикой, богословием и полемической риторикой, хотя генетически эти движения и восходят к выступлениям против симонии.

И если в историографии по истокам стригольничества у нас нет никаких оснований считать катарско-богомилскую церковь истоком стригольничества, то не следует отвергать некоторого опосредованного влияния, а также влияния других течений. К примеру, нельзя отрицать влияния катаров на богословие вальденсов. В целом, катарско-богомилское движение потрясло основы ортодоксальной церкви как на Западе, так и на Востоке. И если посмотреть даже на ту скудную информацию, которую мы имеем о стригольниках, то можно увидеть, что это было движение, подкрепленное характерными для европейских ересей атрибутами. Так по дошедшим до нас источникам нам известно, что стригольники: выбирали себе учителей из мирян (это очень важно отметить, так это противоречит теории происхождения стригольничества только из противостояния внутрицерковных партий против симонии), исповедовали донатизм (отрицание таинств, совершенных неправедным священником), отказ от исповедания (возможность самовольного исповедания), отказ от Евхаристии, отказ от отпевания покойников.

И стоит отметить, что данная внешняя сторона противостояния культовой составляющей ортодоксальной церкви вполне соответствует как дуалистическим представлениям богомилской теологии, так и движению вальденсов. Однако стригольничество напоминает больше не полноценную копию отрицания культовых положений одного из учений, а просто не до конца развитую систему взглядов,

ограничившуюся только культовой стороной. Если вспомнить, к примеру, движение павликиан, о которых также осталось предельно мало информации, то в этом малом объеме усматриваются прежде всего догматические разногласия с ортодоксальной церковью, видны попытки очищения христианской жизни, попытки возвращения к временам апостольской чистоты. Стригольничество не дало начала сколь-нибудь серьезным богословским диспутам. Даже противники стригольников заостряют моменты прежде всего на культовой стороне.

Следует напомнить, что против стригольников писал и Константинопольский патриарх, однако и он, более образованный, чем русские иерархи, не посчитал нужным вести серьезное опровержение стригольничества, так как кроме «симонии» стригольники не выделяли иных претензий. Упоминание о книжной учености и экзегезе Писания в целом указывают вовсе не на развитие еретического движения, а лишь на вполне адекватное толкование в рамках отрицания культовых действий и устоявшихся ритуалов. То есть все, что известно нам о стригольниках показывает отсутствие единого серьезно обоснованного учения и отсутствие у них четкой организации как таковой. Но внешнее выражение стригольничества, известное нам по источникам, соответствует большей степени богословского обоснования, чем можно почувствовать в дошедших до нас сведениях. И именно по этой причине напрашивается вывод о влиянии какого-то иного учения с его обоснованной системой неприятия культа ортодоксальной церкви. Однако, ввиду отсутствия богословской традиции на Руси, внешняя символическая сторона осталась, совершенно не подкрепленная единым учением. Иначе говоря, стригольничество — это не самобытное движение русской культуры, а заимствованные идеи иного движения, попавшие на почву местных социально-экономических проблем.

Стоит отметить, что в Европе к началу XIV века дуалистическая ересь катар была уничтожена и сохранились в подпольном виде в Верхней Германии. Так же в Германии на тот момент проповедовалось учение вальденсов, которые, в отличие от катар, отдельной космологии не создавали, а были в рамках картины творения ортодоксального христианства, отрицая ряд догматов. В общем вальденсы считали, что Церковь потеряла святость и отправляемые ею таинства не имеют силы, право совершать таинства имеет не тот, кто получил священнический сан, а любой мирянин, который, согласно заповедям Христа, ведет нищенский образ жизни, лишен постоянного пристанища, отрицали таинство церковной Евхаристии, проповедовали самовольное исповедание, и утверждали, что все мессы, а в особенности те, что служатся в пользу покойников, не богоугодны, и их вообще следует отменить, отменить различные степени и звания священнослужителей, монахов и монахинь, различные способы благословления или посвящения тварей, обеты, паломничества, а также массу других ритуалов и обрядов. Однако, не стоит забывать, что и сами вальденсы испытали на себе влияние катар, так как

первоначально это было ортодоксальное движение «нищенствующих».

Так вот если сравнить положения вальденсов и стригольников, то мы увидим, что они во многом идентичны. Вернее будет сказать, что стригольники скопировали ряд положений учения вальденсов не утруждая себя разработками сколь-нибудь серьезного теологического обоснования (так как ни осталось ни одного упоминания о письменных трудах стригольников).

Если задаться вопросом о возможности проникновения европейских идей на территории Пскова и Новгорода, то следует обратить особое внимание на то, что обычно остается вне поля зрения исследователей истории стригольничества, а именно Ганзейский торговый союз. Этот союз по своим торговым путям передавал не только товар, но естественно и информацию, письма и слухи.

То, что сегодня мы именуем «Ганзейским торговым союзом» в начале своего развития в XIII в. являлся союзом крупных оптовых торговцев, заинтересованных в обеспечении должной защиты своих грузов и налаживании стабильных путей сообщения с различными городами как в Германии, так и за ее пределами. Появление такого союза было продиктовано прежде всего отсутствием развитой централизованной власти. Это сообщество городов стало одной из важнейших сил в Северной Европе и равноправным партнером суверенных государств. Так в эпоху расцвета Ганзы в середине 14 века количество городов-членов союза было более 100. Что касается вопроса торговых связей Ганзы с Новгородом и Псковом, местом возникновения стригольничества, то прежде всего следует отметить то, что Новгород являлся городом, вовлеченным в ареал ганзейского союза. Торговля с Новгородом носила не стихийный характер, а имела системный характер. Новгород в 13–14 веке был густонаселенным центром торговли. И Ганзейские купцы имели свое собственное подворье, соответствующее небольшому кварталу. В частности, одним из постоянных маршрутов ганзейского союза были маршруты из Кельна, где к тому времени вальденсы были достаточно сильно распространены, к Новгороду. В принципе, ганзейский торговый путь объединял так или иначе всю Верхнюю Германию. Соответственно, как минимум ганзейский союз обеспечил проникновение информации о германских антицерковных учениях вальденсов (в различных формах) на территорию Пскова и Новгорода.

И именно влияние вальденсов ярко ощутимо в движении стригольников, так как объясняет парадокс внезапного появления отрицания богослужения и священства в споре о симонии. Иначе говоря, стригольники использовали имеющийся на тот момент в европейской теологии вариант реакции на «порочность» церкви. Если бы стригольники создавали бы самобытное учение, то их рационалистические и экзегетические рассуждения дошли бы до нас хотя бы в апологетических работах ортодоксальных авторов, как мы это видим на примере известных нам ересей. В данном же случае имеет место заимствование, а не разработка своей системы.



Таким образом, если рассматривать вопрос генезиса стригольничества на уровне культуры эпохи, то можно прийти к выводу, что движение возникло из социально-политической борьбы, но для его оформления понадобились внешние для русской культуры идеи, почерпнутые из за-

падных религиозных движений. И наиболее вероятным источником проникновения информации о западноевропейских религиозных движениях на территорию Новгорода и Пскова был Ганзейский Союз.

Литература:

1. Преп. Иосиф Волоцкий, Просветитель. — М.: Институт русской цивилизации, 2016. — 432 с.
2. Голубинский, Е. История Русской Церкви. — М.: Университетская типография, 1901.
3. История России с древнейших времен до 1618 г.: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. / А. Г. Кузьмин. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. — Кн. 2. — 464 с.
4. Алексеев, А. И. Религиозные движения на Руси последней трети XIV — начала XVI в. — М.: Индрик, 2012
5. Федотов, Г. П. Русская религиозность. — М.: Мартис, 2001.
6. Успенский, Ф. И. Очерки по истории византийской образованности. — Спб.: 1891
7. Казакова, Н. А., Лурье И. С. Антифеодальные еретические движения на Руси XIV — начала XVI в. М.-Л. 1955

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал  
Выходит еженедельно

№ 46 (180) / 2017

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметов И. Г.

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова М. Н.  
Иванова Ю. В.  
Каленский А. В.  
Куташов В. А.  
Лактионов К. С.  
Сараева Н. М.  
Абдрасилов Т. К.  
Авдеюк О. А.  
Айдаров О. Т.  
Алиева Т. И.  
Ахметова В. В.  
Брезгин В. С.  
Данилов О. Е.  
Дёмин А. В.  
Дядюн К. В.  
Желнова К. В.  
Жуйкова Т. П.  
Жураев Х. О.  
Игнатова М. А.  
Калдыбай К. К.  
Кенесов А. А.  
Коварда В. В.  
Комогорцев М. Г.  
Котляров А. В.  
Кошербаева А. Н.  
Кузьмина В. М.  
Курпаяниди К. И.  
Кучерявенко С. А.  
Лескова Е. В.  
Макеева И. А.  
Матвиенко Е. В.  
Матроскина Т. В.  
Матусевич М. С.  
Мусаева У. А.  
Насимов М. О.  
Паридинова Б. Ж.  
Прончев Г. Б.  
Семахин А. М.  
Сенцов А. Э.  
Сенюшкин Н. С.  
Титова Е. И.  
Ткаченко И. Г.  
Фозилов С. Ф.

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

**Международный редакционный совет:**

Айрян З. Г. (Армения)  
Арошидзе П. Л. (Грузия)  
Атаев З. В. (Россия)  
Ахмеденов К. М. (Казахстан)  
Бидова Б. Б. (Россия)  
Борисов В. В. (Украина)  
Велковска Г. Ц. (Болгария)  
Гайич Т. (Сербия)  
Данатаров А. (Туркменистан)  
Данилов А. М. (Россия)  
Демидов А. А. (Россия)  
Досманбетова З. Р. (Казахстан)  
Ешиев А. М. (Кыргызстан)  
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)  
Игиснинов Н. С. (Казахстан)  
Кадиров К. Б. (Узбекистан)  
Кайгородов И. Б. (Бразилия)  
Каленский А. В. (Россия)  
Козырева О. А. (Россия)  
Колпак Е. П. (Россия)  
Кошербаева А. Н. (Казахстан)  
Курпаяниди К. И. (Узбекистан)  
Куташов В. А. (Россия)  
Кыят Э. Л. (Турция)  
Лю Цзюань (Китай)  
Малес Л. В. (Украина)  
Нагервадзе М. А. (Грузия)  
Прокопьев Н. Я. (Россия)  
Прокофьева М. А. (Казахстан)  
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)  
Ребезов М. Б. (Россия)  
Сорока Ю. Г. (Украина)  
Узаков Г. Н. (Узбекистан)  
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)  
Хоссейни А. (Иран)  
Шарипов А. К. (Казахстан)  
Шуклина З. Н. (Россия)

**Руководитель редакционного отдела:** Кайнова Г. А.

**Ответственный редактор:** Осянина Е. И.

**Художник:** Шишков Е. А.

**Верстка:** Бурьянов П. Я., Голубцов М. В., Майер О. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

**почтовый:** 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

**фактический:** 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <http://www.moluch.ru/>

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 29.11.2017. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25