

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



13 2024
ЧАСТЬ IV

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 13 (512) / 2024

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
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
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
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
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
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 (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Рахмонов Азизхон Боситхонович, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

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)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
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)
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (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 Кулуг-Бек Бекмуратович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)
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)
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
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)

На обложке изображен *Брайан Эдвард Кокс* (1968), британский физик, профессор физики элементарных частиц, популяризатор науки.

Брайан Кокс родился 3 марта 1968 года в Олдхэме, с 1971 года жил поблизости Чаддертона. Его родители работали в Йоркширском банке: мать — кассиром, а отец — менеджером среднего звена. С 1979 по 1986 год Брайан посещал независимую гимназию Халма в Олдхэме.

Во многих интервью и в эпизоде «Чудес Вселенной» он заявлял, что, когда ему было 12 лет, книга «Космос» Карла Сагана была ключевым фактором, вдохновившим его стать физиком. После он изучал физику в Манчестерском университете, где в 1993 году, всё ещё учась, присоединился к североирландской группе D:Ream, у которой было несколько хитов в официальном хит-параде синглов Великобритании. К 1997 году, когда D:Ream расформировалась, Кокс был удостоен степени бакалавра с отличием по физике от Манчестерского университета. Позднее ему была присуждена степень доктора философии (PhD) по физике частиц высоких энергий на основании диссертации, выполненной во время работы в лаборатории DESY (нем. Deutsches Elektronen-Synchrotron, «Немецкий электронный синхротрон») в Гамбурге.

Кокс наиболее известен участием в научных программах радио и телевидения BBC, включая научно-философскую доку-

ментальную серию «Горизонт»: «Большой адронный коллайдер и Большой взрыв», «Что не так с гравитацией» «А вы знаете, какое сейчас время?» и «Можем ли мы создать звезду на Земле?». Он также озвучивает программы проверки на обучающем сайте BBC для школьников Bitesize. Кокс был научным консультантом фантастического фильма «Пекло» и участвовал в специальном выпуске программы «Megaworld: Швейцария» канала Discovery. Он также регулярно читает лекции о работе большого адронного коллайдера.

В 2013 году, в год 50-летия британского телесериала «Доктор Кто», Брайан Кокс снялся в роли самого себя в небольшой сцене эпизода «Сила трёх».

Кокс получил много наград за свои усилия по популяризации науки. В 2002 году он был избран действительным международным членом Клуба исследователей, а в 2006 году получил приз лорда Кельвина от Британской научной ассоциации за свою работу.

За свой вклад в развитие науки в 2010 году Кокс был назначен офицером Ордена Британской империи.

В 2012 году ученый был награждён премией Майкла Фарадея.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Алиева М. К.

Применение цифровых образовательных игр в учебном процессе 205

Быков Н. В.

К вопросу об организационной модели развития образовательной организации на основе инноваций..... 207

Веснина Е. Н.

Прогулки и экскурсии как формы познавательного развития дошкольников на занятиях по дополнительному образованию..... 209

Гудема О. Г.

Этапы формирования связной речи как залог результативного обучения..... 210

Дартаева А. Н., Парфёнова А. П.

Творческие задания по морфемике и словообразованию 215

Егорова С. А., Горбунова О. В.

Развитие творческих способностей детей дошкольного возраста через пластилинографию 217

Жаксипаева А. С., Муканова А. А.

Обучение, ориентированное на концептуальное понимание в учебной программе ИВ посредством изобразительного искусства..... 219

Жданова С. В.

Внедрение детей с ОВЗ в социальную среду как важный фактор их физического и психологического здоровья и развития 221

Завалишина О. В., Черепанова И. А.,

Особенности формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня 223

Калдибаева А. Е.

Использование логоритмических средств в реабилитации детей после кохlearной имплантации 226

Калинина Г. М.

Способы повышения уровня мотивации к учебному процессу у детей на уроках математики и во внеурочное время 228

Карасени Е. Н., Вялова А. А.

Основные направления и содержание коррекционно-педагогической работы при моторной алалии..... 231

Катаева Н. Н.

Особенности развития интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с стертой дизартрией 233

Ковлешенко Ю. Д.

Совершенствование социокультурной компетенции школьников на основе применения аудиовизуальных технологий..... 238

Коновалова А. В.

Специфические нарушения письма и подходы к их изучению 240

Коробейников А. М.

Метод выявления и разрешения конфликтов в образовательной организации 242

Кривошеина А. В.

Использование кинезиологических упражнений на занятиях по физической культуре в детском саду 244

Лазор А. В.

Развитие словарного запаса как условие подготовки к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития 245

Матонина В. В.

Оценка игровых навыков у дошкольников с задержкой психического развития 247

Никеенко А. А. Применение проблемного обучения в колледжах как способ формирования профессионально важных качеств.....	248
Ольховская Е. А., Назарчук О. В., Совостьянова А. Н. Отделы головного мозга, влияющие на развитие социально-коммуникативных навыков.....	251
Соколова К. А. Система комплексной помощи в обучении речи детям дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями.....	253
Тепер Е. М. Формирование счётных навыков у детей дошкольного возраста посредством русских народных сказок.....	257
Тойгазина А. М., Жакипбекова С. С. Художественно-творческая деятельность как средство развития мелкой моторики рук у детей.....	259
ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА	
Андрисян А. А. Проблема эквивалентности и адекватности перевода детских литературных произведений.....	261
Бекбасарова Д. Перевод терминов в психологическом дискурсе.....	263
Голубева Н. Н. Система упражнений для формирования читательской грамотности на уроках английского языка в рамках работы с текстом.....	267
Лузянина Ю. А. Заимствования из испанского языка и сферы жизни, в которых они используются	269
Мутылева А. А. Сравнительный анализ классификации фразеологических единиц в русском и китайском языках.....	271
Чернышева В. Д. Отличительные особенности художественного перевода	273
Чжао Ханьчи Анализ трудностей в китайско-русском переводе и поиск способов их преодоления	274
Чжу Пэймяо Описание костюмов персонажей в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети» и его культурная значимость	278

ПЕДАГОГИКА

Применение цифровых образовательных игр в учебном процессе

Алиева Мадина Камиловна, старший преподаватель
Дагестанский государственный университет народного хозяйства (г. Махачкала)

Современный мир информационных технологий развивается с невероятной скоростью. Компьютерные игры в современном мире играют важную роль не только в качестве развлечения, но и как инструмент для обучения и развития различных навыков. Они могут использоваться в образовательном процессе как для детей, так и для взрослых, помогая улучшить понимание различных тем и предметов. В статье рассмотрены преимущества использования компьютерных игр в образовательном процессе. Инновационные методики преподавания позволяют развить у обучающегося навыки критического мышления, творческого подхода к решению задач и работы в команде.

Ключевые слова: информационные технологии, инновационные методы обучения, компьютерная игра, проектная деятельность, учебный процесс.

В настоящее время заметна тенденция снижения эффективности традиционных методов обучения, применяемых в образовательном процессе. Одной из проблем данных методов является процесс преподнесения учебного материала до обучающихся. Это связано с большим объемом информации, которую педагог доносит до аудитории, как правило, в избыточной форме и трудной для понимания. Из-за этого у обучающихся наблюдается отсутствие мотивации к обучению и плохое усвоение учебного материала.

Информационные технологии играют важную роль в учебном процессе. Они могут использоваться для улучшения обучения, предоставляя доступ к новым ресурсам и инструментам. Например, онлайн-площадки позволяют получать знания из любой точки мира [1]. Кроме того, технологии могут помочь в создании более интересной среды обучения, такой как виртуальные лаборатории или интерактивные учебники. Однако важно помнить, что технологии не должны заменять традиционные методы обучения, а должны дополнять их.

В современном мире образование не стоит на месте, и многие учителя стараются найти новые и эффективные методы обучения, которые помогут ученикам лучше усваивать информацию. Одним из таких методов является использование компьютерных игр в образовательном процессе.

За последние несколько лет, компьютерные игры заняли прочное место в нашей повседневности. Они не просто развлекают нас, но также обучают разнообразным навыкам и информируют. Главная цель использования компьютерных игр заключается в том, чтобы упростить восприятие и усвоение знаний. Особое значение приобретают данные программные продукты в связи с их направленностью на визуализацию информации, преподносимой на учебных дисциплинах.

В современном образовательном процессе игровые методики занимают важное место. Их преимущество заключается в том, что они позволяют сделать обучение более интересным для обучающихся, следовательно, повышают их мотивацию и вовлеченность в учебный процесс. Компьютерные игры становятся все более популярными в качестве инструмента обучения. Они предоставляют уникальную возможность для учащихся изучать различные темы, развивать навыки и получать знания в интерактивной и увлекательной форме.

Возможности, заложенные в компьютерные игры, безграничны, и крайне важно, чтобы их занимательность не брала верх над учебными целями, чтобы они не затмевали их.

Компьютерная игра — это программа, предназначенная для обеспечения игрового процесса, взаимодействия с другими участниками игры или самостоятельного участия в ней.

Использование компьютера для обучения позволяет обеспечить самостоятельное обучение каждого учащегося. Игра на компьютере часто находится на границе между образованием и развлечением.

Причины, почему ученикам нравятся компьютерные игры:

— Компьютерные игры воплощают фантазии и следуют простому принципу «победа или поражение» с немедленным результатом.

— Игры используют эстетическое моделирование и знакомые черты, привлекающие внимание обучающегося с визуальной обратной связью.

— Игры представляют собой интерактивное пространство и обеспечивают полное погружение в него.

— Игры предлагают различные методы решения проблем.

Компьютерные игры могут использоваться для обучения различным предметам, включая математику, науку, историю, иностранные языки и многое другое. Они могут быть использованы как дополнительный инструмент для изучения основных предметов или как самостоятельный метод обучения [3].

Компьютерные игры, используемые в качестве средства обучения, могут быть классифицированы по нескольким категориям:

— Образовательные игры — это игры, которые разработаны специально для обучения определенным предметам или навыкам. Они обычно содержат интерактивные уроки и задачи, направленные на улучшение понимания и запоминания информации. Примеры таких игр включают Math Blaster, Codecombat, Duolingo.

— Симуляторы — это компьютерные игры, которые позволяют игрокам испытать или изучить различные ситуации и процессы. Например, медицинские симуляторы позволяют студентам изучать анатомию и практиковать медицинские процедуры, а экономические симуляторы помогают студентам понять принципы работы экономики.

— Игры для развития навыков — это игры, предназначенные для развития различных навыков, таких как критическое мышление, решение проблем и креативность. Примеры таких игр включают Civilization.

Применение игровых методик при изучении различных дисциплин открывает ряд возможностей:

— Повышение мотивации и интереса: компьютерные игры делают учебный процесс более увлекательным, что облегчает усвоение материала и стимулирует обучающихся к дальнейшему изучению предмета.

— Интерактивность: компьютерные игры обеспечивают интерактивную среду обучения, где ученики или студенты

могут активно участвовать и взаимодействовать с материалом, что делает процесс обучения более интересным и захватывающим

— Формирование коммуникативных и командных навыков: игровые методы предполагают активное взаимодействие обучающихся между собой, что способствует формированию навыков командной работы и общения.

— Развитие критического мышления и аналитических навыков: в ходе игры студентам приходится решать различные проблемы и задачи, что помогает им научиться анализировать информацию и принимать обоснованные решения, этим самым развивая критическое мышление, аналитические навыки и способность принимать решения.

— Разнообразие: компьютерные игры предлагают разнообразие тем и форматов обучения, что может помочь обучающимся лучше усваивать и запоминать информацию.

— Адаптивность: компьютерные игры позволяют адаптировать обучение под индивидуальные потребности и способности обучающегося.

Одной из главных преимуществ компьютерных игр в образовании является их интерактивность. Обучающиеся могут взаимодействовать с игровым миром, выполнять задания и получать обратную связь [1]. Это помогает им лучше понимать материал и развивать навыки решения проблем. Кроме того, компьютерные игры могут помочь улучшить навыки работы с компьютером и интернетом. Обучающиеся учатся работать с различными программами, искать информацию в интернете и использовать различные инструменты для выполнения заданий [2].

Также стоит отметить, что компьютерные игры могут быть полезны для развития социальных навыков и коммуникации. Обучающиеся могут играть в игры вместе, общаться и делиться опытом. Это помогает развивать навыки работы в команде, умение слушать других и принимать решения.

Компьютерные игры являются важным инструментом в современном образовании. Они могут помочь обучающимся изучать различные предметы, развивать навыки и улучшать социальные навыки. Однако, использование игр должно быть продуманным и учитывающим индивидуальные потребности каждого обучающегося, т.е. компьютерные игры в образовательном процессе имеет свои ограничения. Некоторые игры могут содержать неприемлемый контент или быть слишком сложными для некоторых учеников. Поэтому важно выбирать игры, соответствующие возрасту и уровню знаний ученика, а также следить за тем, чтобы они не мешали другим аспектам обучения.

Литература:

1. Воронкова, О. Б. Информационные технологии в образовании. Интерактивные методы / О. Б. Воронкова. — М.: Феникс, 2019.
2. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / И. В. Роберт и др. — М.: Дрофа, 2019.
3. Федотова, Е. Л. Информационные технологии в науке и образовании / Е. Л. Федотова, А. А. Федотов. — М.: Форум, Инфра-М, 2020.

К вопросу об организационной модели развития образовательной организации на основе инноваций

Быков Никита Витальевич, студент магистратуры

Научный руководитель: Елькина Ольга Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

Рассматривается проблема инновационного развития образовательных организаций. Анализируется соотношение между понятиями инновация, инновационная деятельность, инновационное управление. Обращено внимание на значимость инновационных изменений. Представлены результаты исследования готовности педагогического состава к инновационным изменениям в образовательной организации, на основе которых были даны рекомендации по развитию кадрового потенциала.

Ключевые слова: инновация, инновационное управление, образовательная организация, технологии, анкетирование, педагогический коллектив, инновационная деятельность.

Объектом многих педагогических исследований стали инновационные педагогические системы и новаторская деятельность педагогов. Были выполнены исследования, развивающие идеи об инновационной деятельности как факторе развития общеобразовательной школы и системы образования в целом. В. Н. Аверкин, Л. И. Агтаева, Т. Н. Демина, Н. П. Корнюшкин, Н. М. Мартынова, С. Д. Намсараев, А. Б. Панышн, Л. С. Подымова, И. И. Проданов, Н. А. Садовский и другие отмечают, что система образования может развиваться за счет творчества, новаторства педагогов, внедрения новшеств, созданных в результате инновационного подхода к образовательной деятельности.

Термин «инновация» вошел в научный обиход в XIX веке, когда ученые-антропологи и этнографы стали использовать его для обозначения культурных изменений. В начале XX века экономист Й. А. Шумпетер ввел термин «инновация» в экономическую науку, определив его как процесс внедрения новых технологий, продуктов, услуг или организационных методов, приводящих к повышению эффективности производства или улучшению качества жизни.

В 30-е годы XX века американские психологи А. Адамс, А. Маслоу и Ф. Тейлор расширили понимание инноваций, включив в него не только технологические и экономические, но и социальные и управленческие изменения [7, с. 333].

Г. А. Акрамова под термином «инновация» понимает преднамеренное изменение окружающей среды, которое вводит новые устойчивые элементы, заставляющие систему перейти из одного состояния в другое [1, с. 5].

Н. В. Логвин охарактеризовал инновационную деятельность как совокупность принимаемых мер, которые способствуют внедрению инновационных процессов в различные уровни системы образования. В настоящее время инновационная деятельность выступает в качестве механизма развития всего образования [4, с. 60].

Р. В. Овчарова утверждает, что инновационные изменения в образовании могут повлиять на:

1) разработку и реализацию новых образовательных программ и методик, что может включать введение новых дисциплин, изменение содержания существующих, использование современных технологий;

2) обновление материально-технической базы, что предполагает оснащение образовательного учреждения современным оборудованием;

3) повышение квалификации педагогов, что необходимо в условиях инновационных изменений;

4) изменение управленческих структур и процессов, что может включать внедрение новых систем управления, оптимизацию структуры школы, изменение порядка распределения полномочий и ответственности между работниками [5].

Инновационные процессы, обеспечивающие развитие образовательной организации, требуют особую систему управления. Школа, развивающаяся на базе инновационных технологий, значительно отличается от учреждений, которые поддерживают установленный порядок работы.

Функционирование образовательной организации в инновационном режиме учитывает изменения в образовательной системе. Управление инновационным процессом предполагает управление изменениями в учебной системе. Более того при управлении инновациями в образовательном учреждении наблюдается потребность изменений в самой системе управления. Таким образом, регулирование инновационным процессом в школе подразумевает управление не отдельными новшествами, а всем комплексом изменений, которые охватывают как «управляемую, так и управляющую подсистему» [6, с. 12].

Анализ готовности педагогического коллектива к инновационным изменениям представляет собой значимый этап в процессе интеграции инноваций в образовательную организацию. Исследование позволяет оценить, в какой мере, педагогический коллектив готов к нововведениям, выявить как сильные, так и слабые стороны. Полученные данные позволят создать индивидуальные и групповые обучающие программы для педагогического состава, которые помогут приспособиться к новым методикам и технологическим программам.

Нами проведено изучение готовности педагогического состава начального общего образования МБНОУ «Лицея № 111» города Новокузнецка к инновационным изменениям в образовательной организации. В настоящее время образовательное учреждение является региональной инновационной площадкой, в которой на данный момент реализуется инновационный проект «Совершенствование социокультурного самоопределения личности в диалоге школы и семьи». Для того, чтобы определить инновационный потенциал педагогов нами была использована представленная В. И. Загвязинским в работе «Инновационные процессы в образовании» методика [3].

Также нами применялся опросник С. Ю. Степанова «Шкала готовности к творческо-инновационной деятельности». Нами был выявлен уровень готовности педагогического коллектива к инновационным изменениям в образовательной организации. В анкетировании приняли участие 10 педагогов начального общего образования. По результатам опроса мы выявили: 20% с низким уровнем готовности, 30% со средним и 50% опрошенных обладают высоким уровнем готовности к инновационным изменениям в образовательном учреждении.

Таким образом, в МБНОУ «Лицея № 111» половина опрошенных готовы к инновационным изменениям, однако для второй половины требуется повышение уровня готовности к творческо-инновационной деятельности. Педагоги, которые активно внедряют инновации или имеют к этому потенциал, развивают свои лидерские качества, а также могут стать образцом для коллег, имеющих меньший потенциал, и способствуют формированию инновационной культуры во всём образовательном учреждении.

На основе полученных в ходе исследования данных, мы предлагаем несколько рекомендаций, которые могут помочь внедрению инноваций в образовательную организацию, а также развить потенциал её сотрудников:

— создание специальных площадок для обмена профессиональным опытом. Преподаватели, показавшие высокий уровень готовности к инновационной деятельности, могут

поделиться своей практикой, достижениями, разработками с другими учреждениями, а также перенять опыт других коллег, который может поспособствовать генерации новых идей. Педагогам со средним и низким уровнем готовности предоставится возможность взаимодействовать с учителями, имеющими опыт работы с инновациями, обращаться к теоретическим разработкам, также могут задать интересующие вопросы.

— обучение персонала. Необходимо обеспечить педагогическому составу доступ к современным технологиям и методикам. Несколько преподавателей с высоким уровнем готовности направить на переподготовку по направлению «Учитель-методист», которые впоследствии будут создавать новые методики, внедряющие инновации в образовательную организацию.

Таким образом, высококвалифицированные кадры играют важную роль во внедрении инноваций как во всю образовательную организацию, так и в образовательный процесс благодаря профессионализму, влиянию на коллег и обучающихся, умению адаптировать инновации к потребностям образовательного учреждения — всё это делает их важными элементами в развитии современного образования. В свою очередь, инновации в образовании необходимы для создания цифровой образовательной системы, которая будет оперативно реагировать на требования активно развивающегося общества.

Литература:

1. Акрамова, Г. А. Инновации в образовательном процессе / Г. А. Акрамова, С. У. Каримов, А. У. Абдулхамидов. // *Universum: психология и образование*. — 2020. — № 3 (69). — С. 4–7. — Текст: электронный. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-v-obrazovatelnom-protssesse-1>
2. Долженко, Ю. Ю. Онлайн анкетирование как современный и эффективный способ исследования / Ю. Ю. Долженко, А. С. Позднякова. // *ТДР*. — 2015. — № 1. — С. 109–110. — Текст: электронный. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/online-anketirovanie-kak-sovremennyy-i-effektivnyy-sposob-issledovaniya>
3. Загвязинский, В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В. И. Загвязинский. — Тюмень, 1990. — 98 с. — Текст: непосредственный. // *Инновационные процессы в образовании: Сборник научных трудов*. — Тюмень: 1990.
4. Логвин, Н. В. Инновационная деятельность как элемент качества управления модернизацией региональных систем образования / Н. В. Логвин // *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*. — 2013. — № 3. — С. 60–63. — ISSN1998–0817. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/288501>
5. Овчарова, Р. В. Технологии практического психолога образования / Р. В. Овчарова. — Москва: Глобус, 2001. — 406 с. — Текст: непосредственный.
6. Сидоров, С. В. Формирование концепции управления инновационным процессом в сельской средней школе / С. В. Сидоров // *Грани познания*. — 2010. — № 3. — С. 12–18. — ISSN9999–4982. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/290392>
7. Солдатова, А. О. Инновации в классификации прогрессивного развития / А. О. Солдатова // *Проблемы современной экономики (Новосибирск)*. — 2011. — № 3 (1). — С. 333–338. — Текст: электронный. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-v-klassifikatsii-progressivnogo-razvitiya>

Прогулки и экскурсии как формы познавательного развития дошкольников на занятиях по дополнительному образованию

Веснина Елена Николаевна, педагог дополнительного образования
МАУ ДО «Центр дополнительного образования »Успех» Белгородского района Белгородской области

В рамках реализации ФГОС ДО как уровня повышения качества дошкольного образования большое внимание уделяется познавательному развитию детей.

Одна из важнейших задач оздоровительной работы нашего учреждения — это внедрение инновационных подходов к сохранению и укреплению здоровья дошкольников.

Чтобы ребенок вырос активным гражданином страны, необходимо его всестороннее познавательное развитие. Сейчас дети испытывают дефицит общения со взрослыми, поэтому надо уделять как можно больше внимания беседам и разговорам с детьми. Во время этих бесед педагог не только закрепляет знания об окружающем мире, но и формирует у них положительное, эмоциональное отношение к теме беседы.

На занятиях по дополнительному образованию экологического направления большое внимание уделяется познавательному развитию. Речь идет об одном направлении — экскурсии и прогулки.

Экскурсия — особая форма организации работы по экологическому воспитанию, познавательному развитию, важный вид накопления представлений и впечатлений о мире. Это одна из очень трудоемких и сложных форм обучения. Проводя экскурсию в природу, педагог удовлетворяет детское любопытство, отвечает на вопрос: «А что там, за поворотом?». Экскурсия ставит конкретную цель маршрута, а педагог находит нужные объекты, намечает содержание и объем тех знаний, которые должны получить дети, последовательность проведения отдельных частей экскурсии, устанавливает места для коллективных и самостоятельных наблюдений, для отдыха детей. Так, например, чтобы понаблюдать за птицами на деревьях, каждый ребенок выбирает и наблюдает за тем, что больше всего привлекло его внимание. В сознании ребенка идет интенсивный процесс накопления знаний и представлений об окружающем мире. Дети видят величие, силу и красоту природы, ее разнообразие.

Вот на эту тему «Разнообразие природы» педагог проводит ряд мероприятий: дидактические игры, рисование, сюжетно-ролевые игры, наблюдения, прогулки. Проводя экскурсию к речке, выясняются вопросы: где берет свое начало речка и куда она течет? После небольшого рассказа во время экскурсии, дети самостоятельно рассматривают понравившееся места. Ребенок осматривается на месте, определяется в своих интересах и по возможности изучает привлекающее внимание предметы. Именно в это время происходит активизация познавательных процессов ребенка.

Наблюдая за обучающимися детского объединения «Родничок», педагог отмечает, какие объекты, моменты заинтересовали их особенно, объясняет и отвечает на индивидуальные вопросы детей, задающих вопросы по собственной инициативе.

Спустя некоторое время, по возвращению в детский сад, с ребятами можно поговорить об увиденном. Беседовать могут

воспитатель, родители, которые не были на экскурсии. Иначе теряется смысл разговора, падает речевая активность, пропадает желание общаться. Беседа будет живой и эмоциональной в том случае, если она проводится именно с теми детьми, которые сами все видели и изъявили желание общаться со взрослыми.

Эти экскурсии и прогулки позволяют детям наблюдать явления и объекты в естественной обстановке.

В нашем селе есть прекрасный парк культуры и отдыха. Вот туда мы и совершаем прогулки, но не только для того, чтобы проникнуть в тайны живой природы, в жизнь ее обитателей, полюбоваться красотой. Приходя в парк, дети обязательно здороваются: «Здравствуй, милый сердцу уголок!», а уходя, говорят: «Спасибо! До свидания!» Правило главное, которые дети усваивают из этих прогулок — «природа любит тишину!» Нельзя рвать цветы, разрушать птичьи гнезда, ломать деревья, уничтожать насекомых и т.д. В основе этих запретов лежит понимание того, что все обитатели парка — растения, животные, как и люди, растут, дышат, питаются. И в их жизнь нельзя бесцеремонно вторгаться.

Часто на такие прогулки приходят родители. Стало правилом, осенью вместе с родителями делать кормушки для птиц, а зимой их развешивать и подсыпать туда корм, обязательно во время прогулок дети подкармливают уточек, которые живут в Северском Донце.

В общении с природой дети узнают многое о смене времени года, характерном для нашего региона растительном и животном мире, взаимоотношениях человека и природы. Работа организована по природным циклам: «Приметы весны», «Весна — красна!», «Три весенних братца» и т.д. Каждая прогулка обеспечивает познавательное развитие ребенка и пополняет его знания об окружающем мире. Так на прогулке «Приметы весны» обучающиеся вспоминают первые признаки весенней погоды, народные пословицы и поговорки о весне. Сравнивается и сопоставляется то, о чем говорится в народных приметах с тем, что есть в действительности и делаются выводы.

Прогулки в лес — это рассматривание и наблюдение за деревьями, грибами, цветами, травами.

Обучающиеся детского объединения «Родничок» в лесу встречают рябину, березу, каштан, тополь, липу. А из хвойных деревьев — ель, сосну, тую, пихту. Дотрагиваются до стволов и веточек руками, обхватывают деревья, сравнивают цвет и форму листьев, пробуют на ощупь листья и плоды. Проводится беседа о том, какая растительность встречается в парке, почему одни деревья лиственные, а другие хвойные. Опавшие листья и плоды дети собирают для поделок.

Заметили в траве подорожник, обучающиеся радостно восклицают; «Это лекарственная трава! Он может остановить

кровь». Также увидели крапиву, зверобой, ландыш. Собираем гербарий.

Часто наблюдаем за птицами. Ребята видят, как ведут себя воробьи, вороны, синички, голуби. Даже можно увидеть и услышать дятла. Прогулка сопровождается чтением стихотворений, загадками, слушанием музыкальных произведений, подвижными играми. На последующих этапах смены времени года внимание детей снова привлекается к жизни леса, животного и растительного мира. Так происходит последовательное усвоение понятий «сезонное изменение в природе», «животный и растительный мир нашего края», создается яркий образ родного уголка природы.

Познавательному развитию детей способствует их работа в качестве «знатоков». Перед прогулкой в парк мы обычно договариваемся, кто из ребят будет «знатоком деревьев», листьев, птиц, погоды и т.п. «Знаток» в ходе прогулки внимательно наблюдает за своим объектом, слушает рассказ педагога, а затем делится своими наблюдениями. Родители могут ему помочь подобрать стихи, загадки, интересные факты, чтобы ребенок смог блеснуть своими знаниями. Так осуществляется взаимодействие педагога дополнительного образования с детским

садом и семьей. Итоговой работой «знатоков» может стать выставка рисунков, поделок из природного материала. Обучающиеся детского объединения делятся новыми знаниями и впечатлениями, полученными на прогулке.

В ознакомлении детей с миром природы огромную роль играет практическая, исследовательская деятельность в природных условиях. Сельские дети тесно общаются с природой, хорошо знают растения и животных нашего района. Умение вырастить на земельном участке овощи, плоды и ягоды, позволяет увидеть результат своей деятельности и вселяет в них чувство гордости и победы. Они ежегодно видят, как родители сажают овощи, осенью собирают урожай. Но ни разу не задумались, как растут овощи, какие условия необходимы для их роста? В этом случае познавательное развитие реализуется в проектной деятельности.

Таким образом, важным показателем познавательного развития обучающихся прогулок и экскурсий является проявление любознательности: ребенок задает вопросы, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумать объяснение явлениям природы, поступкам людей, экспериментирует.

Литература:

1. Алешина Н. В. Ознакомление дошкольников с окружающей и социальной действительностью. ЦГК Москва, 2004
2. Воронкевич О. А. «Добро пожаловать в экологию». ООО «Издательство» ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2021
3. Соломенникова О. А. Занятия по формированию элементарных экологических представлений. Мозаика-Синтез, Москва, 2009

Этапы формирования связной речи как залог результативного обучения

Гудема Ольга Геннадьевна, учитель-логопед

Городской психолого-педагогический центр Департамента образования города Москвы (г. Москва)

Речь включена во все проявления жизнедеятельности человека. В обществе всегда высоко ценят людей, обладающих грамотной, выразительной речью, умеющих говорить красиво, способных воздействовать на чувства и умы собеседников. О важности и красоте речи говорили многие умы прошлого — немецкий философ Г. Гегель «Речь — удивительно сильное средство, но нужно иметь много ума, чтобы пользоваться им», последний царь всея Руси Петр I «Указую господам сенаторам, чтобы речь держать не по писаному, а своими словами, чтобы дурь видна была каждого».

По мере взросления ребенка родители беспокоятся о развитии его мышления, логики, творческого потенциала и порой упускают такую не менее важную деталь, как развитие связной речи. Часто родители исходят из соображения, что дети, наблюдая за ними, самостоятельно научатся связно излагать свои мысли. Время неумолимо бежит, дошкольник готовится к поступлению в школу и вырисовывается тенденция «срочно занимаемся подготовкой к школе: тренируем память, решаем логические задачи, занимаемся постановкой

звуков. В свою очередь современная школа предъявляет высокие требования к будущим ученикам. Понимая материал, учащиеся затрудняются в построении конструкции своего ответа. При пересказах не умеют последовательно и достаточно полно излагать свои мысли, не могут подобрать подходящее слово, неправильно строят предложения, стесняются своей речи, говорят тихо, невнятно, поспешно. Особенно ярко это проявляется при написании учениками изложений и сочинений.

Несформированность связной речи является серьезным препятствием для успешного овладения программами гуманитарных предметов. Из этого следует — формирование связной речи является одной из важнейших задач работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Основная функция связной речи — коммуникативная. Умение рассказывать помогает ребёнку быть общительным, преодолевать молчаливость и застенчивость, развивает уверенность в своих силах. Она осуществляется в двух основных формах — диалог и монолог.

Диалог — это форма связной речи, при которой происходит обмен(чередование) репликами (высказываний) между двумя или более людьми. Чтобы понять результаты наблюдения, проведенные в группа детей от 3-х до 6-и лет и выделить некоторые особенности диалога со взрослым в ситуациях нестимулированного общения надо познакомиться со структурой диалога:

1. «вопрос — ответ» (вопросы, чтобы запросить информацию — Реплики-ответы, чтобы выдать информацию)

2. «сообщение — реакция на сообщение» (реплики-сообщения, чтобы поделиться с собеседником мыслями, чувствами, информацией — Реакция на сообщение, чтобы выразить положительное или отрицательное отношение к обсуждению)

3. «побуждение — реакция на побуждение»

Реплики-побуждения, чтобы стимулировать собеседника — реакция на побуждение — выполнение действия, к которому человека побуждали (может быть словесное или молчаливое, либо отказ от выполнения действия).



На I-низком уровне дети употребляют краткие, эллиптические реплики-реакции. В беседе с детьми 3–4 лет инициатором всегда выступает взрослый; ребенок исполняет пассивную роль «ответчика» на речевые стимулы взрослого, поэтому диалоги принимают вид беседы или расспроса с односторонней инициативой со стороны взрослого. Структура макродиалогов довольно проста, используются двучленные диалогические единства. Реплики-реакции детей в диалоге краткие, содержат только ту информацию, которую запрашивал собе-

седник (реплики-реакции, типа: «да», «нет», «давай», «не надо», «не знаю», «мяч» и др.) В беседу со взрослым дети 3–4 лет вступают охотно, но после 2–3 вопросов, побуждающих к речевому высказыванию, теряют интерес к беседе, отвлекаются и отказываются разговаривать.

На II-среднем уровне — они становятся распространенными, тем самым наполняя диалог дополнительной информацией. Приглашение к беседе у детей 4–5 лет не вызывает смущения или желания избавиться от нее. Дети не просто слушают

реплики взрослого и отвечают на них, но и сами пытаются поддерживать разговор в меру своих возможностей. Реплики детей, как правило, — сообщения о том, что недавно случилось. Беседы в пределах одной темы непродолжительны, поскольку, сообщив информацию, ребенок тут же теряет к ней интерес, переключаясь на другую тему. По этой причине, а также из-за ограниченного количества реплик-стимулов дети 4–5 лет испытывают трудности в поддержании беседы. Структура микродиалогов состоит, в среднем, из 3–4 дву- и трехчленных диалогических единств (реплик-реакций, представляющих собой распространенное предложение, содержат достаточный объем информации для поддержания беседы, поскольку несут в себе определенное сообщение («А у меня есть гитара» — Кирилл Б. 4 г. 3 м.), дополняют сказанное («У меня тоже был котенок. Он убежал потом» — Катя К. 5 л.), уточняют что-либо («Купи мяч. Только не такой маленький, а большой такой» — Лена С. 5 л. 7 м.), объясняют («Я умею листик. Вот так, палочка, потом вот так» — Аня Б. 4 г. 3 м.) или обосновывают свой ответ («Дождь не будет идти. Сегодня ветер» — Стасик М. 5 л.). Они не являются репликами-стимулами, поскольку не побуждают собеседника непосредственно к речевому действию. Однако дают ему возможность при желании использовать полученную информацию для продолжения микродиалога. Такие распространенные реплики-реакции (сообщения, дополнения, объяснения, обоснования, несогласия и т.д.) являются переходным звеном от кратких, эллиптических реплик к репликам-стимулам.

На III-высоком уровне — появляются реплики-стимулы, которые способствуют увеличению диалогических единств в микродиалогах и проявлению инициативы ребенка в беседе. В беседе со взрослым дети 5–6 лет чувствуют себя совершенно свободно, испытывают удовольствие от общения. Появляются инициативные обращения к взрослым во время беседы: «А рассказать вам?», «А знаете что?». Ребенок может спрашивать, рассказывать сам, выбирая для этого более сложные или сокровенные темы. Структура микродиалогов включает в себя, в среднем, 4–7 диалогических единств. Дети 5–6 лет используют различные виды реплик, в том числе и побуждающие собеседника к речи.

Практика показывает, что самостоятельно, без специального обучения, дети не могут овладеть таким сложным видами речевой деятельности как монолог и диалог.

Первый этап: использования игр и игровых приемов. Заимствование готовых диалогических реплик в различных литературных произведениях. Дошкольники усваивают разные формы реплик из диалогических пар: побуждение — реакция на побуждение; вопрос — ответ; сообщение — реакция на сообщение; обыгрывание детьми коротких фольклорных миниатюр. Литературные произведения и диалоги в них должны быть доступны, понятны, знакомы. Чуковский «Телефон» (У меня звонил телефон...), сказка «Гуси-лебеди».

Второй этап: используются игры, в которых дети оперируют не только заученными (репродуктивными) репликами, но и самостоятельно построенными (продуктивными). Для постепенного перевода детей от использования готовых реплик к построению своих подходят такие виды театральных игр, как 1) пересказ по ролям, 2) инсценирование прозаических литера-

турных произведений 3) режиссерские игры по мотивам произведений. Каждое диалогическое единство отрабатывается отдельно. Для этого вначале подбираются произведения с преобладанием какой-либо одной диалогической пары. Позже берутся произведения, где разные диалогические пары переплетаются (сказка «Лиса и рак»). На данном этапе можно учить детей вести диалог по телефону: игры с телефоном, в них педагог демонстрирует различные ситуации, связанные с телефонными переговорами: звонок другу, звонок маме (бабушке), звонок в поликлинику, цветочный магазин и мн. др. Обыгрывая ситуации, дети знакомятся с этикетом телефонного разговора, с традиционными речевыми фразами. Затем дети разыгрывают сходные ситуации.

Третий этап: используются игры, которые должны побуждать детей к самостоятельному построению диалогических реплик. Это словесные игры без готовых текстов, телефонные игры-импровизации, творческие виды игр (театральные и режиссерские игры с придуманными сюжетами). Закрепление умений детей задавать вопросы и отвечать на них происходит в таких играх, как «Да и нет», «Вопросы с подсказкой», «Запрещенные слова» и др. Игра «Турнир знатоков» — одна команда формулирует вопрос, а другая отвечает — по разным темам программы: «Экзотические животные» и др. Игры «Кто кого запутает», «Небылицы», «Ошибки» провоцируют столкновение мнений детей. В играх «Сумей отказаться», «Поручение», «Назови родителей», «Угощение» и др. закрепляются умения формулировать побуждения и вежливо реагировать на них.

Большое внимание он уделял воспитанию речевого этикета у подрастающего поколения. Используя подражательность детской речи, их следует научить «тем тропам и фигурам (словам и словосочетаниям), которые встречаются в домашней речи»... К ним Я. А. Коменский относил формы общественного обращения, приветствия, ответы на них, скромные просьбы, если в чем-то нуждаешься, благодарность за оказанную услугу с приличными поклонами и целованием руки. Развивая умение говорить, необходимо, по его словам, приучить детей «не болтать постоянно,... а разумно молчать, когда того требует дело, когда говорят другие, когда присутствует кто-либо из почтенных лиц. Практическое задание »На что обиделась мама?»

Связующим моментом перехода диалогической речи в монологическую является **беседа**.

Монологическая речь — более сложный вид связной речи, т.к. речь одного лица требует развёрнутости, полноты, четкости и взаимосвязи отдельных звеньев повествования, умения сосредоточить свою мысль на главном, не увлекаться деталями и в тоже время говорить эмоционально, живо, образно. Связующим моментом перехода диалогической речи в монологическую является беседа.

Беседовать можно по различным темам: о книгах, фильмах, экскурсиях, а так же это могут быть беседы по картинкам. Ребёнка необходимо научить слушать собеседника не перебивая, следить за ходом его мысли. Вопросы взрослого должны усложняться постепенно, как и ответы детей. Начинаем с конкретных вопросов, на которые можно дать один вариант короткого ответа, постепенно усложняя вопросы, и требуя более развёр-

нутые ответы. Это делается с целью постепенного и незаметного для ребёнка перехода к монологической речи.

В беседе взрослый своими вопросами, **направляя мысль** детей по определенному руслу, наталкивает их на воспоминания, догадки, суждения, умозаключения.

Готовясь к проведению беседы взрослый должен выбрать тему, продумать структуры предстоящей беседы, приготовить при необходимости вспомогательный материал. Необходимо хорошо знать и ориентироваться в материале, уметь импровизировать, поддерживать у детей интерес к разговору.

В каждой беседе довольно четко выделяются такие структурные компоненты, как начало, основная часть, окончание

Начало беседы. Цель его — вызвать, оживить в памяти детей полученные ранее впечатления, по возможности образные и эмоциональные с помощью вопроса-напоминания, загадывания загадки, чтения отрывка из стихотворения, показа картины, фотографии, предмета. В начале беседы желательно также сформулировать и тему (цель) предстоящего разговора, обосновать важность ее, объяснить детям мотивы ее выбора.

Основная часть беседы может быть разделена на микро-темы или этапы. т.е. выделить существенные компоненты того понятия, которое будет анализироваться с детьми Названия частей беседы детям не сообщаются

Конец беседы краток по времени, подводит к синтезу темы. Эта часть беседы может быть наиболее эмоциональна, практически действенна: рассматривание раздаточного материала, выполнение игровых упражнений, чтение художественного текста, пение.

Для коллективных разговоров лучшим временем является прогулка. Для индивидуальных больше подходят утренние и вечерние часы.

Монологическая речь начинает формироваться в 5-ти летнем возрасте, именно с этого момента мы проводим целенаправленную работу по обучению детей монологическим формам речи среди которых различают пересказ и рассказ.

По отношению к рассказу, пересказ является более простой формой монологической речи. **Пересказ — это связанное изложение** прослушанного художественного произведения. **Рассказ — это самостоятельное описание** какого-либо факта, события, явления, предмета.

Существует разные виды пересказа

1. Подробный или близкий к тексту
2. Краткий или сжатый
3. Выборочный
4. С перестройкой текста
5. С творческими дополнениями.

Любому виду пересказа или рассказа должна предшествовать словарная работа, анализ текста.

Пересказ.

При работе над пересказом конкретного текста сначала нужно выразительно прочитать или рассказать ребенку интересный и доступный ему по содержанию рассказ и затем спросить, понравился ли он ему.

Можно так же задать несколько уточняющих вопросов по содержанию рассказа. Обязательно нужно объяснить ребенку значение незнакомых слов. Важно обратить внимание на «кра-

сивые» обороты речи. Можно рассмотреть иллюстрации. Перед повторным чтением рассказа предложите ребёнку ещё раз внимательно его прослушать и постараться запомнить, а затем пересказать близко к оригиналу

Краткий пересказ.

Предлагается, опустив менее существенные моменты и не искажив при этом общей сути рассказа, правильно передать его основное содержание.

Большинство ребят 1–2-х классов предпочитают пересказывать произведение близко к тексту, просто запоминая текст, насколько им позволяют их индивидуальные возможности. В этом возрасте изучаются произведения небольшого объема, и у ребят почти не возникает проблем с их пересказом. Эти проблемы появляются позже, в 3–4-х классах, когда в работе по учебной программе используются объемные произведения, и просто эксплуатацией памяти уже не обойтись. Заметим здесь, что «поздно искать ложку», когда «обед» уже начался... Поэтому здесь может быть полезен опыт пропедевтической работы по знакомству учащихся 1–2-х классов с кратким пересказом.

Правильнее начинать знакомство с кратким пересказом, когда читатели уже научились осознанно выделять смысловые части и составлять план текста. Для первой работы лучше взять произведение большого объема, но доступного содержания (лучший вариант — это сказки). Например, хорошо знакомая и входящая во многие учебники по литературному чтению сказка В. Ф. Одоевского «Мороз Иванович».

Для выполнения краткого пересказа учащимся предлагается готовый алгоритм, который впоследствии попадает в рабочую тетрадь как **памятка**.

«Учимся кратко пересказывать текст»

- 1) Записываем **план** произведения.
- 2) На каждый **пункт** плана говорим **2–3 предложения**, связывая их между собой.
- 3) Рассказываем только **самое главное**: кто? что сделал? почему?
- 4) Рассказываем **своими словами**. (Авторских слов слишком много, трудно запомнить).
- 5) Помним! Герои не разговаривают. (Не используется прямая речь, реплики героев. Для того чтобы сжать, сократить объем диалоги героев заменяются косвенной речью — повествованием, сообщаям тему диалога).

Кто-то, может быть, посчитает эту работу слишком громоздкой и кропотливой... Возможно. Но только в первый раз, в дальнейшем эта «осознанная кропотливость» окупается сторией.

Выборочный пересказ.

Предлагается пересказать не весь рассказ, а лишь определенный его фрагмент.

Творческое рассказывание.

Ребенку необходимо дополнить прослушанный рассказ чем-то новым, внести в него что-то свое, проявив при этом элементы фантазии. Чаще всего предлагается придумать к рассказу начало или конец.

Рассказ — это самостоятельное описание какого-либо факта, события, явления, предмета.

Составление описательного рассказа.

Ребёнок овладевает первыми навыками связного изложения мыслей «на одну тему», одновременно он усваивает признаки предметов, а, следовательно, расширяется словарный запас.

Для обогащения словарного запаса очень важно проводить подготовительную работу к составлению каждого рассказа-описания, напоминая ребёнку о признаках описываемых предметов. Сначала описывать единичные предметы, а затем переходить к сравнительным описаниям однородных предметов

Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Количество сюжетных картинок в серии постепенно увеличивается, и описание каждой картинке становится более подробным, состоящим из нескольких предложений.

В итоге составления рассказов по сериям картинок ребёнок должен усвоить, что рассказы нужно строить в строгом соответствии с последовательностью расположения картинок, а не по принципу «Что первое вспомнилось, о том и говори».

Составление рассказа по сюжетной картине.

При составлении рассказа по одной сюжетной картине очень важно, чтобы картина отвечала следующим требованиям:

- она должна быть красочной, интересной и привлекательной для ребёнка;
- сам сюжет должен быть понятен ребёнку данного возраста;
- на картине должно быть небольшое число действующих лиц;
- она не должна быть перегружена различными деталями, не имеющими прямого отношения к её основному содержанию.

Необходимо предложить ребёнку придумать название картины. Ребёнок должен научиться понимать сам смысл изображенного на картине события и определять свое отношение к нему. Предварительно взрослый должен продумать содержание беседы по картине и характер задаваемых ребёнку вопросов.

Самостоятельное составление рассказа.

Переход к самостоятельному составлению рассказов должен быть достаточно хорошо подготовлен всей предыдущей работой, если она проводилась систематически. Чаще всего это бывают рассказы из личного опыта ребёнка. Рассказ из личного опыта требует от ребёнка умения самостоятельно подбирать нужные слова, правильно строить предложения, а также определять и удерживать в памяти всю по-

следовательность событий. Поэтому первые небольшие по объёму самостоятельные рассказы детей обязательно должны быть связаны с наглядной ситуацией. Это «оживит» и дополнит нужный для составления рассказа словарный запас ребёнка, создаст у него соответствующий внутренний настрой и позволит ему легче соблюдать последовательность в описании недавно пережитых им событий.

Примерными темами для подобных рассказов могут служить следующие:

- рассказ о дне, проведенном в детском саду;
- рассказ о впечатлениях от посещения зоопарка (театра, цирка и т.д.);
- рассказ о прогулке по осеннему или зимнему лесу.

В развитии связанной монологической речи важнейший фактор — обучение, в диалогической — непосредственное взаимодействие двух или нескольких человек. И здесь основные методы — бытовое общение, игровые действия, выполнение заданий, совместная деятельность. Только кропотливая, ежедневная работа взрослых и детей дает отличный результат в процессе развития связной речи. Овладевая связной речью, ребенок идет от части к целому: от отдельных слов, через словосочетания к простой фразе и сложному предложению. Для того чтобы речь дошкольника приобрела все свои качества, надо прожить вместе с ним этот нелегкий, но такой интересный период — дошкольный период развития речи. В наших силах сделать его не проблемным и радостным.

В заключении хочется ещё раз напомнить о том, что именно в связной речи наиболее ярко проявляются все речевые «приобретения» ребёнка: правильность звукопроизношения, богатство словарного запаса, владение грамматическими нормами речи, её образность и выразительность. Для того чтобы речь дошкольника приобрела все свои качества, надо прожить вместе с ним этот нелегкий, но такой интересный период — дошкольный период развития речи. Помогите ребёнку развить и реализовать свои возможности. Не жалейте затраченного времени. Оно многократно окупится. Ваш ребенок переступит порог школы с уверенностью, учение будет для него не тяжелой обязанностью, а радостью, и у вас не будет оснований расстраиваться по поводу его успеваемости. А самое главное, постарайтесь не воспринимать занятия с ребенком как тяжелый труд, получайте удовольствие от процесса общения. В наших силах сделать его не проблемным и радостным.

Литература:

1. Глухов В. П. Методика формирования связной речи дошкольников с ОНР — М.: АРКТИ, 2010.
2. Гризик, Т. И. Развитие речи детей 5–6 лет: метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / Т. И. Гризик, Л. Е. Тимошук. — М.: Просвещение.
3. Гербова В. В. Составление описательных рассказов // Дошкольное воспитание. — 2011. — №9. — с. 28–34.
4. Дьяченко О. Основные направления работы по программе «Развитие» для детей старшей группы / О. Дьяченко, Н. Варенцова // Дошкольное воспитание. — 2007. — № 9. — С. 10–13.
5. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. — М.: Педагогика, 1974. — 256с.
6. Тихеева Е. И. Развитие речи детей. / Под ред. Ф. А. Сохина. — М.: Просвещение, 2011. — 159 с.
7. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. — М.: «Владос», 2004.

Творческие задания по морфемике и словообразованию

Дартаева Айым Нурбековна, студент;

Парфёнова Алина Павловна, студент

Научный руководитель: Суюнова Гульнара Сейльбековна, доктор филологических наук, доцент
Павлодарский педагогический университет (Казахстан)

В статье автор предлагает ряд творческих заданий по морфемике и словообразованию.

Ключевые слова: морфемный анализ, морфема, приставка, суффикс, словообразование.

Как правило, в современной начальной школе, чтобы освоить курс русского языка на более качественном и высоком уровне, невозможно обойтись без знания структуры слова и морфемного анализа. Умение правильно находить части слова освобождает учащихся от многих орфографических ошибок в письменных работах.

При изучении русского языка в школах, ученикам предлагаются такие разделы как «Словообразование» и «Морфемика». Их задачей является познакомить с характеристиками значимых структурных единиц слова — морфемами, дать более глубокое представление о системе словообразовательных единиц, познакомить с единицами словообразования.

«Творческие игровые задания — это задания, предлагающие сочинение связных и желательных остроумных текстов, соблюдая разнообразные сложные условия. Ценный результат таких заданий — исчезает страх перед сочинительством». [1]

Творческие задания расширяют лингвистический кругозор учащихся, а также развивают их языковое чутье, воспитывают любовь и уважение к русскому языку, прививают обучающимся навыки самостоятельной работы с книгой, учат пользоваться словарями и другой справочной литературой, самостоятельно пополнять знания по русскому языку. Именно поэтому их наличие в изучении языка так важно.

Просматривая учебники по русскому языку за 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 классы Сабитовой З. К, издательства «Мектеп», можно выявить, что творческих заданий в них почти не имеется.

По морфемике и словообразованию школьники изучают следующие термины и понятия: окончание, нулевое окончание, звуковое окончание, основа, приставки, суффиксы, морфологический способ образования, неморфологический способ образования, морфолого-синтаксический, лексико-синтаксический, лексико-семантический. Весь теоретический материал по разделу «Состав слова» и «Словообразование» дается в виде небольших правил и определений с примерами.

Разбор по составу дается школьникам в виде последовательного анализа всех присутствующих морфем в слове, выполняется по строгому порядку. Для начала они определяют часть речи, задавая вопрос на него, далее выделяют окончание, указывают основу слова, затем корень, приставку и суффикс.

Первые упражнения по теме носят поисковой характер, формируют у школьников умение определять структуру слова (обозначать окончания в словах, выделить приставку). Вторые упражнения имеют описательный характер (работа со схемой). Третьи упражнения на умение классифицировать слова по наличию морфем. Все упражнения основаны на умении выде-

ления морфем школьником, но выявлением никак не творческим путем.

Именно поэтому в данной статье мы рассмотрим и предложим новый подход к изучению школьниками таких разделов как «Словообразование» и «Морфемика». А именно использование творческих заданий на уроках русского языка.

Использование творческих заданий на уроке морфемике и словообразования имеет несколько важных преимуществ:

1. Заинтересованность учеников: Творческие задания делают учебный процесс более увлекательным и интересным для учеников. Они могут применять свои знания в творческих заданиях, что способствует развитию их воображения и творческих способностей.

2. Понимание и запоминание: Когда ученики активно применяют свои знания, чтобы создавать новые слова или истории, они лучше понимают правила морфемике и словообразования, их запоминают и лучше усваивают.

3. Применение в практических ситуациях: Творческие задания позволяют ученикам применять свои знания в реальных ситуациях, что помогает им лучше усвоить материал. Например, создание историй или новых слов позволяет ученикам увидеть, какие новые слова можно образовать и как они используются в контексте.

4. Развитие критического мышления: Творческие задания способствуют развитию креативного и критического мышления учеников. Они учатся анализировать слова, составлять новые сочетания и использовать знания над морфемикой и словообразованием.

Таким образом, использование творческих заданий на уроке морфемике и словообразования помогает сделать обучение более привлекательным, помогает ученикам лучше понимать и запоминать материал, а также развивает их креативность и критическое мышление.

Творческие задания по морфемике и словообразованию могут быть полезными в обучении русскому языку и развитии языковой креативности. Они могут помочь учащимся лучше понять структуру слова, его компоненты и способы образования слов.

Вот несколько примеров, для чего могут быть использованы такие задания:

1. Развитие словарного запаса: Учащимся предлагается составить словарь слов, образованных с помощью конкретной морфемы или при помощи определенного процесса словообразования. Например, составить словарь слов, в которых есть морфема «без-».

2. Творческое письмо: Учащимся предлагается написать небольшой рассказ или историю, используя как можно больше слов, образованных с помощью определенной морфемы или процесса словообразования. Например, написать историю, в которой все герои имеют имена, начинающиеся с морфемы «на-».

3. Поиск аналогий и создание новых слов: Учащимся предлагается находить аналогичные слова, используя изученные морфемы или процессы словообразования, и создавать новые слова на основе найденных аналогий. Например, найти аналогичные слова для слова «лесные» и создать новое слово, используя аналогию.

4. Игры на развитие морфологического анализа: Учащимся предлагается анализировать слова на морфемы, анализировать смысловое значение каждой морфемы и составлять новые слова на основе анализа. Например, анализировать слово «непредсказуемый» на составляющие морфемы и составить соответствующие слова с помощью предложенных морфем.

Такие задания помогают учащимся лучше понять структуру слова, осознавать различные морфемы и процессы словообразования, расширять словарный запас и развивать языковую креативность.

Творческие задания:

1) Создайте список слов, содержащих приставку «пере-», и объясните их значения. Например: переходить — перейти с одного места на другое; передумать — изменить свое мнение.

2) Придумайте и составьте историю, используя слова с суффиксами «ка», «чик», «ик». Например: книжка, собачка, братик, кирпичик, зонтик, перевозчик.

3) Составьте два слова с противоположными значениями, используя приставку «не-». Например: неудача — удача.

4) Придумайте слово с приставкой «за-», которое будет означать начало действия. Например: заболеть, загришповать, заговорить, заработать.

5) Составьте таблицу слов, включающую приставку «рас-». Укажите значение приставки в каждом слове. Например: раскрыть — открыть полностью; рассмотреть — разглядеть, всматриваться.

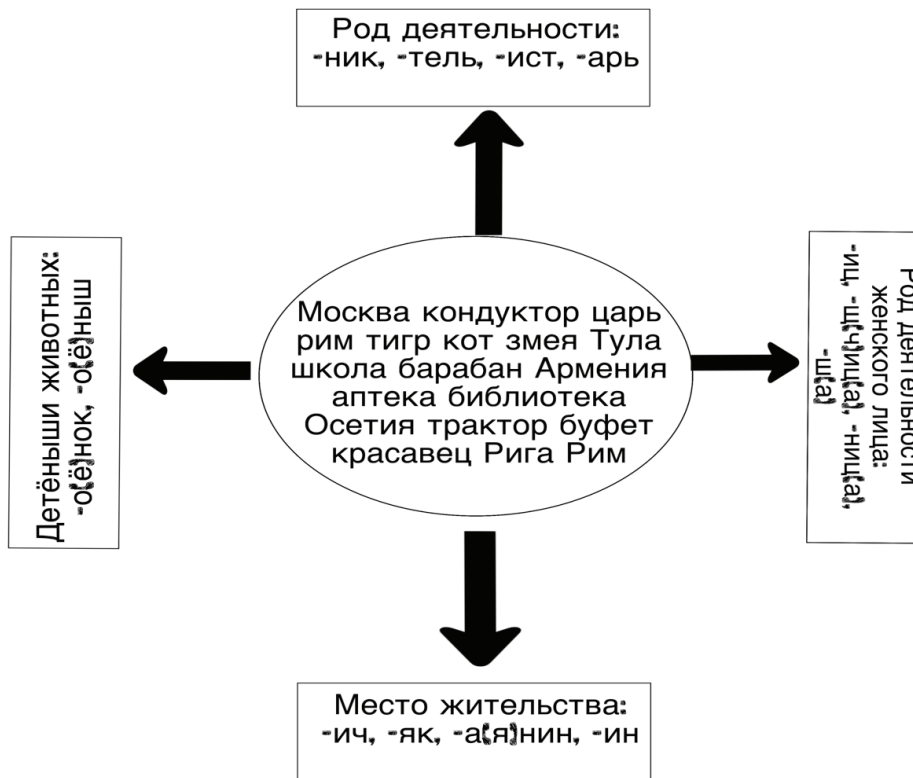
6) Придумайте пять слов, содержащих приставку «под-», и объясните их значения. Например: подкрашенный — то, что подкрасили; подвезти — доставить куда-либо.

7) Создайте два слова, используя приставку «вы-», и напишите значения этих слов. Например: выбежать — выйти из помещения бегом; выбеливать — сделать белым.

8) Составьте таблицу слов, включающую суффиксы «-еньк-», «-оньк-», «-онечк-». Укажите значения суффиксов в каждом слове. Например: красненький — слегка красный.

9) Придумайте три слова, содержащих суффикс «-ик», и объясните их значения. Например: домик — небольшой дом; слоник — маленький слон.

10) Создайте два слова, используя суффикс «-к», и напишите значения этих слов. Например: песок — мелкие зерна песка; терка — пластинка с острой насечкой и отверстиями.



Данные задания отлично разнообразят школьную программу, которая очень сдержанна. Дети научатся изначально делить слово на морфемы, знать их функцию и для создания

каких слов они используются (род деятельности, уменьшительно-ласкательные формы, значение отвлеченного признака или состояния и т.д.).

Преподавание морфемике и словообразования может быть интересным и увлекательным для учеников, если использовать творческие методы. Вот несколько идей:

1. Игры и конкурсы: проведите конкурс на самое креативное слово, образованное путем добавления приставки, суффикса или корня. Это может быть весело и познавательно.

2. Конструирование новых слов: дайте ученикам списки корней, приставок и суффиксов, а затем попросите их создать новые слова, объясняя их значения.

3. Создание историй: попросите учеников написать короткие истории, используя слова с различными морфемами. Это позволит им применить свои знания на практике.

4. Рисование слов: предложите ученикам нарисовать картинку, которая бы отражала значение слова с определенной морфемой или приставкой.

5. Словесные коллажи: ученики могут создавать коллажи из вырезанных букв, чтобы составить новые слова с различными морфемами.

Подобные методы помогут ученикам лучше понять и запомнить основные принципы морфемике и словообразования, делая учебный процесс более увлекательным.

Литература:

1. Творческие задания на уроках русского языка. <https://www.eduneo.ru/tvorcheskie-zadaniya-na-urokax-russkogo-yazyka/>
2. Словообразование как раздел языкознания. Морфемика https://ebooks.grsu.by/morph_slovo/slovoobrazovanie-kak-razdel-ya-zykoznanija-morfemika.htm

1. Творческие задания по морфемике и словообразованию важны в языковом обучении по нескольким причинам:

2. Повышение мотивации: Творческие задания способствуют большей мотивации и заинтересованности учеников. Они делают учебный процесс более интересным, поскольку задействуют креативные и творческие способности.

3. Глубокое понимание: Такие задания помогают учащимся продумывать процессы образования слов и процессы морфемной анализа, что способствует более глубокому пониманию структуры языка.

4. Применение в реальной жизни: С помощью творческих заданий ученики могут применить свои знания в практических ситуациях, например, при создании собственных текстов, поэзии или при разборе неизвестных слов.

5. Развитие языковых навыков: Творческие задания развивают умение анализировать слова и их составляющие, а также создавать новые слова, что способствует лучшему усвоению лексики и грамматики.

Таким образом, творческие задания по морфемике и словообразованию не только помогают учащимся усвоить языковые навыки, но и способствуют их развитию и пониманию структуры языка.

Развитие творческих способностей детей дошкольного возраста через пластилинографию

Егорова Светлана Анатольевна, воспитатель;

Горбунова Ольга Васильевна, воспитатель

МБДОУ г. Иркутска детский сад № 171

С самого рождения ребенок, открывая мир, стремится узнать как можно больше на подсознательном уровне. Он растет, изучая все вокруг, хочет знать все больше и больше. Это естественная детская потребность, такая же, как воздух и вода. Есть мнение, что все дети с рождения талантливы, нужно только лишь дать почву для развития творческих способностей. А потом постепенно, с познанием мира, вещей, предметов вокруг, людей, у маленького человека возникает внутреннее желание творить, что-то создавать самому и это желание важно вовремя подпитывать взрослым, которые окружают юного творца. Желание творить настолько искренне и непосредственно, что ребенок, создавая что-то новое в лепке, конструировании, рисовании, делает открытия, радуется своим успехам.

В дошкольном образовании развитие творческой нравственно-гармоничной личности — одна из наиболее важных педагогических задач. Именно поэтому большое внимание в творческом развитии детей дошкольного возраста уделяется рисованию. В рисовании ребенок продолжает познавать мир, задает вопросы взрослому, развивает свое воображение.

В ответ стремится получить поддержку, отчего желание творить проявляется еще больше. Рисование имеет большое значение для всестороннего развития дошкольника, способствует эстетическому и нравственному развитию, расширяет кругозор, мировоззрение, словарный запас.

Рисование — это удивительный мир творчества, потому что рисовать можно не только с помощью красок, карандашей, мелков, но и с помощью пластилина. Этот вид изобразительной деятельности называется пластилиновая живопись, или пластилинография. Инструментом являются ладошки и пальчики ребенка, а материалом вместо краски — пластилин. Пластилиновая живопись способствует развитию мышления, воображения, внимания, памяти, речи ребенка, а значит является важным для формирования образного пространственного восприятия окружающего мира, художественно-эстетического развития.

Многие способности, творческие задатки, чувства, заложенные от природы, оказываются недостаточно раскрытыми и развитыми, а значит нереализованными человеком в будущем.

Раскрытие творческих возможностей влияет на все сферы жизни человека во взрослой жизни, на его профессиональную деятельность. Поэтому очень важно еще в дошкольном возрасте развивать творческий потенциал, это одна из главных задач в педагогике. Изобразительная деятельность способна развить все стороны творческой природы ребенка, но недостаточно только учить рисовать традиционными материалами, такими как краски, мелки, карандаши, нужно позволить ребенку выразить свое любопытство в познании мира через нетрадиционные техники, одной из которой и является пластилинография. Зачастую в обычном рисовании традиционными способами и инструментами работы получаются скучными, шаблонными, так как рисуются, как правило по образцу. В пластилиновой живописи все происходит по-другому: детям показываются способы воплощения задумки, приемы, например «отщипывание», «скатывание», «скручивание», «размазывание», а дальше полет фантазии ребенка позволит создать что-то необыкновенно новое, непохожее ни на одну другую работу, повторы исключены и в этом уникальность пластилинографии. Она раскрывает детскую индивидуальность и непосредственность, раздвигает границы фантазии. В образовательном процессе важно создавать условия для творческой самореализации обучающихся.

В работе с пластилином в технике «пластилинография» детям легко даются способы создания своей работы: техника проста в исполнении, легко усваиваются и запоминаются новые приемы лепки, так как основаны на зрительном и осязательном восприятии. Ребенку достаточно один раз увидеть показ взрослого и попробовать самому. Детская потребность экспериментировать и пробовать самому поможет создать интересный и неповторимый образ. В пластилиновой живописи можно смешивать цвета до получения нужного оттенка, возможно легко исправить не получившийся элемент при помощи стеки и вновь нанести фон. Пластилинография хороша тем, что на доступна детям, позволяет быстро достичь желаемого результата, делает выполнение работы более интересной и привлекательной.

Продолжая тему развития творческих способностей детей в дошкольном возрасте через пластилинографию, отмечу, что важно не только показать, рассказать, объяснить как работать с пластилином в данной технике, но и заинтересовать к созданию интересной работы. А для этого очень важен аспект игровой мотивации. Дети больше усваивают знания через игру, образное мышление, так и в изобразительной деятельности. Необходимо создать игровой момент или придумать целую сюжетно-ролевую игру для успешного детского творения. Покажу это на некоторых примерах через разные приемы и виды пластилиновой живописи. Расскажу какие игры или игровые ситуации можно разыграть в группе детского сада или дома для развития детской фантазии перед занятием лепкой:

1. Прием скручивания (жгутики). Контурная пластилинография.

Игра «Талантливые гусеницы»

Под веселую музыку появляется голова разноцветной тканевой гусеницы (на руке у воспитателя), Гусеница говорит, что ей очень одиноко и она хотела бы иметь много друзей, также как и дети в группе, хотела бы с ними веселиться, играть, вместе принимать пищу и заниматься творчеством, спрашивает,

могли бы дети взять ее к себе и помочь найти друзей — гусеничек. Воспитатель интересуется у детей, как они могли бы ей помочь и подводит к рассказу о технике лепки — скручивании. Вывод: жгутики, которые получаются у детей при скручивании очень напоминают гусениц. А далее дети приступают к работе, создают картину при помощи своих заготовок — жгутиков для контурной пластилинографии.

Таким же образом можно разыграть игровую ситуацию с Колобком:

2. Прием скатывания (шарики). Мозаичная пластилинография.

Театрализованная игра «Катится Колобок»

Перед началом создания работ, детям предлагается разыграть сказку Колобок, для этого могут быть использованы головные маски соответствующих персонажей или просто сюрпризный момент — большая игрушка Колобок. Персонаж может путешествовать по рукам детей с песней из сказки и останавливаться у кого-то. Ребенок, которому посчастливилось выполнить роль того или иного персонажа произносит слова, как в сказке и Колобок «гуляет» дальше. В итоге он решает остаться с детьми, так как их руки такие нежные и теплые, что он готов посмотреть, как ребята создают картины из маленьких «колобочков» (шарики из пластилина). Далее происходит работа за столами с пластилином в технике скатывание (Мозаичная пластилинография).

Мотивацией к успешному творчеству может быть и большая сюжетно-ролевая игра:

3. Игра «Картинная галерея» (подходят разные приемы, например, прием намазывания, сплющивания, соединения деталей и другие).

Для такой игры нужно больше подготовки, чем для игровой ситуации, так как нужно распределить роли (кассир, экскурсовод, мастера, посетители), сделать заготовки, возможно пригласительные билеты. Главное, чтобы в процессе игры дети почувствовали себя полноценными участниками и настоящими художниками. О приемах и способах лепки должно быть рассказано заранее, чтобы все внимание было направлено на создание «картин» и их осмотр в финале.

Как в игре «Картинная галерея», очень важным моментом в завершении работы над пластилинографией является именно осмотр всех творений, их оценка. Но не с позиции сравнения с другими работами, а с позиции индивидуальности каждой из них, выделения и подчеркивания интересных фрагментов, цветопередачи, необычного сюжета, видения или аккуратности художника. Похвала мотивирует каждого ребенка на более успешную работу в будущем и, конечно, развивает творческий потенциал.

Таким образом, нетрадиционный вид изобразительной деятельности «пластилинография» — это универсальный метод развития эстетического вкуса, мелкой моторики пальцев рук, воспитания эстетических представлений (ребята получают базовые знания о сочетаниях цветов, фактур), а также развития усидчивости, дисциплинированности и аккуратности. С помощью пластилиновой живописи дети расширяют свой кругозор, получают новые знания об окружающем мире и постепенно овладевают неповторимым, живым и уникальным искусством для каждого.

Литература:

1. Григорьева, Г. Г. Изобразительная деятельность дошкольников: учеб. пособие / Г. Г. Григорьева. — М.: Академия, 2013.
2. Лыкова, И. А. Изобразительная деятельность в детском саду. Шестой год жизни: методическое пособие для реализации образовательных программ «Теремок» и «Цветные ладошки» / И. А. Лыкова. — Москва: Цветной мир, 2021.
3. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2022/08/24/kartoteka-igr-po-razvitiyu-kreativnogo-myshleniya-u-detey>
4. Доророва Т. Н. Развитие детей в изобразительной деятельности. — «Детство-ПРЕСС», 2005.
5. Казакова Т. С. Рисование с детьми дошкольного возраста: нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий / под редакцией Р. Г. Казаковой.
6. Яковлева Т. Н. Пластилиновая живопись. — «ТЦ СФЕРА», 2010.
7. Давыдова Г. Н. Детский дизайн. Пластилинография. — М.: Издательство «Скрипторий 2003»

Обучение, ориентированное на концептуальное понимание в учебной программе IB посредством изобразительного искусства

Жаксипаева Альмира Советкановна, магистр;
Муканова Айнур Абаевна, магистр, учитель изобразительного искусства
Международная школа г. Астаны (Казахстан)

В статье авторы исследуют значение преподавания искусства в учебной программе IB и то, как оно развивает концептуальное понимание учащихся основной школы для создания собственных творческих работ через анализ произведения искусства.

Ключевые слова: международная программа, концепции, глобальный контекст, идея исследование, концептуальное понимание, анализ, творческая работа, искусство.

В учебной программе Международного бакалавриата (IB) концепции — это широкие, мощные организующие идеи, которые актуальны как в рамках предметных областей, так и между ними. Концепция — это «большая идея» — устойчивый принцип или понятие, значение которого выходит за рамки конкретного происхождения, предмета или места во времени. Концепции представляют собой средство для изучения учащимися проблем и идей личного, местного и глобального значения, предоставляя способы, с помощью которых они могут исследовать смысл искусства в таблице 1.

Концепции занимают важное место в структуре знаний, что требует от учащихся и учителей все более сложного мышления по мере того, как они организуют и соотносят факты и темы.

Концепции выражают понимание, которое учащиеся берут с собой в учебную деятельность на протяжении всей жизни. Они помогают учащимся разрабатывать принципы, обобщения и теории. Учащиеся используют концептуальное понимание при решении проблем, анализе вопросов и оценке решений, которые могут оказать влияние на них самих, их сообщества и мир в целом.

Концепции, содержание и навыки взаимосвязаны (рисунок 1). Акцент на этой взаимосвязи важен, поскольку он помогает решить проблему того, что в учебных программах, основанных на концепциях, основное внимание уделяется концепциям в ущерб содержанию, а не в сочетании с содержанием. Эти модели учебных планов «ценят прочную базу критических фак-

Таблица 1. Ключевые и предметная концепции основной школы

Ключевые концепции	Предметная концепция
Изменение Коммуникация Идентичность Эстетика	Аудитория Жанр Презентация Границы Иновации Представление Композиция Интерпретация Стиль Выражение Повествование Изобразительная культура

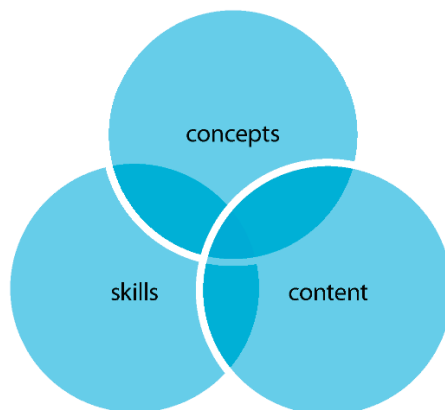


Рис. 1. Концепции, содержание и навыки [3, с. 4]

тических знаний по дисциплинам, но они поднимают планку учебных планов и преподавания, смещая фокус проектирования на концептуальный уровень понимания» [3].

Глобальные контексты направляют обучение на независимое и совместное исследование. Учителя должны определить один глобальный контекст для изучения и преподавания, которые помогут учащимся понять их актуальность (почему это важно):

1. Личность и отношение
2. Личное и культурное выражение
3. Ориентация во времени и в пространстве
4. Научные и технические инновации
5. Глобализация и устойчивость
6. Справедливость и развитие

В основной школе концептуальное понимание определяется ключевыми, предметными концепциями и глобальным контекстом. Учителя должны использовать эти концепции для разработки учебной программы. Школы могут определять и разрабатывать дополнительные концепции в соответствии с местными условиями и требованиями учебной программы.

Учителя и учащиеся используют рамки исследования, чтобы помочь им определить фактические, концептуальные и спорные вопросы для идеи исследования. Вопросы исследования задают направление обучению, а также помогают организовать и упорядочить учебный опыт [4].

Андерсон и Кратвол (2001) в своем обновлении к Bloom (1956) утверждают, что концептуальное понимание играют решающую роль в продвижении учащихся от знаний к пониманию. Они утверждают, что «учащиеся понимают, когда они выстраивают связи между »новыми« знаниями, которые необходимо получить, и своими предыдущими знаниями. Более конкретно, поступающие знания интегрируются с существующими схемами и когнитивными рамками. Поскольку концепции являются строительными блоками для этих схем и фреймворков, концептуальные знания обеспечивают основу для понимания» [1].

Концептуальное понимание выходит за рамки заучивание и побуждает учащихся глубже вникать в предметы, позволяя им устанавливать связи и применять свои знания в разных дисциплинах. Среди различных предметов, предлагаемых в учебной

программе IB, искусство выделяется как мощный инструмент для развития концептуального понимания. Благодаря творческому самовыражению, критическому анализу и культурному исследованию учащиеся получают опыт обучения.

В основе учебной программы изобразительного искусства лежит концептуальное понимание. Вместо того, чтобы сосредотачиваться исключительно на конечном продукте, учащимся предлагается исследовать идеи и темы, которые определяют художественное самовыражение. Такой подход способствует более глубокому пониманию искусства и развивает подходы обучения к навыкам.

Одним из ключевых аспектов концептуального понимания на уроках искусства является изучение различных точек зрения учащихся. Анализируя различные художественные стили, культурные традиции и исторические течения, учащиеся развивают эмпатию. Они учатся ценить богатство художественного самовыражения и осознавать взаимосвязь различных культур и обществ [2].

На уроках искусство развивает у учащихся понимание изобразительного искусства, которая дает им возможность самим выступать в качестве художников. Это развивает у учащихся способность размышлять, оценивать и критиковать свои собственные работы и их развитие как молодых художников.

На примере темы искусства основной школы, посвященный изучению стиля романтизма через жанр пейзаж позволить учащимся сосредоточиться на изучении события, которое способно влиять на картину и понимать идеи и факты о времени и месте. В данном примере «о времени и месте» — глобальный контекст (Ориентация во времени и пространстве), «идеи и факты» — ключевая концепция (коммуникации), «событие, понимать» — предметная концепция (повествование). Учащиеся на протяжении учебного процесса практикуют концептуальное понимание, анализируя творческие работы художников-пейзажистов и разрабатывают собственные идеи для создания личных картин.

Следовательно, концептуального понимания в учебной программе Международного бакалавриата на уроке искусства у учащихся играет важную роль. Выполняя анализ произведения искусства художников демонстрируют различные точки зрения и размышляют о своей художественной практике, развивают необходимые навыки и предрасположен-

ность к обучению на протяжении всей жизни. Изучая искусство, учащиеся развивают более глубокое понимание самих себя и окружающего мира. Учителям важно осознавать преоб-

разующую силу предмета искусства и его способность развивать концептуальное понимание у учащихся, подготавливая их мыслить в глобальном мире.

Литература:

1. Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Longman. — 2001
2. Arts guide (for use from September 2022/ January 2023) — 2022.
3. Erickson Lynn. Concept-based teaching and learning. International Baccalaureate Organization. — 2012
4. Hutchings, W. (2007). Enquiry-based learning: Definitions and rationale. Centre for Excellence in Enquiry-Based Learning, The University of Manchester.

Внедрение детей с ОВЗ в социальную среду как важный фактор их физического и психологического здоровья и развития

Жданова Светлана Владимировна, учитель истории и обществознания
МБОУ «Гимназия № 12» имени Ф. С. Хихлушки г. Белгорода

Дети сразу и непринужденно осваиваются со счастьем, ибо они сами по природе своей — радость и счастье.

В. Гюго

Не секрет, что для каждого родителя ребёнок — это счастье! И каждый родитель желает своему ребенку только добра и благополучия, стремиться к всестороннему развитию и воспитанию своего чада. Но, к сожалению, бывают в жизни такие ситуации, когда камнем преткновения в этом развитии становится болезнь ребёнка или ограниченные возможности его здоровья. Как же тогда быть в этой ситуации? Бросить все на самотёк и забыть о светлом будущем своего ребёнка? Конечно нет! Важно приложить все усилия для внедрения детей с ограниченными возможностями здоровья в социум, помочь им почувствовать себя частью общества, такими же, как и все.

К сожалению, сегодня педагоги дошкольных и школьных образовательных учреждений все чаще в своей работе сталкиваются с детьми, которые в силу каких-то своих особенностей выделяются в социуме сверстников. Такие дети, как правило, с трудом усваивают образовательную программу, медленнее работают на занятиях и уроках. В связи с этим, не так давно в педагогической практике появилось определение «дети с ограниченными возможностями здоровья». Процесс обучения и воспитания детей с ОВЗ является сегодня актуальной проблемой.

Современные специалисты, которые ведут работу по выявлению контингента детей с ОВЗ, заявляют, что практически в каждом школьном классе и в каждой группе детского сада, есть дети с ограниченными возможностями здоровья.

Кто же такие дети с ОВЗ?

Обучающийся с ОВЗ — физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией

и препятствующие получению образования без создания специальных условий (ст. 2 ФЗ-273).

Статус ребенка с ОВЗ присваивается психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК).

К группе лиц с ограниченными возможностями здоровья (ст. 79 ФЗ-273) относятся дети с нарушениями слуха, зрения, с тяжелыми нарушениями речи, опорно-двигательного аппарата, с расстройствами аутистического спектра, с задержкой психического развития, умственной отсталостью и другие. Исчерпывающего перечня заболеваний, при наличии которых обучающиеся признаются лицами с ОВЗ, нет.

Категория «обучающийся с ОВЗ» определена не с точки зрения собственно ограничений по здоровью, а с точки зрения необходимости создания специальных условий получения образования, исходя из решения коллегиального органа — ПМПК.

Главным приоритетом в работе с такими «особенными» детьми является индивидуальный подход, который будет учитывать специфику психического и физического здоровья каждого ребенка. Каждый учитель-предметник и классный руководитель, работая с детьми с ОВЗ должен обязательно понимать то, что эти дети нуждаются в особенном индивидуальном подходе, отличном от рамок стандартной общеобразовательной школы. Дети с ограниченными возможностями здоровья практически не могут приспособиться к правилам и условиям общества, поэтому включаются в реальную жизнь на своих собственных условиях, которые общество должно учитывать и принимать. Важно осознавать, что от того, как каждый участник образовательного процесса отнесётся к детям с ОВЗ,

будет зависеть успех обучения таких детей, а в некоторых случаях и их дальнейшая судьба.

Начало процесса обучения детей с ограниченными возможностями начинается с социальной адаптации, которая включает в себя выработку наиболее адекватных норм поведения в условиях меняющейся микросоциальной среды. Ребёнок использует приспособительное поведение, которое ему необходимо на протяжении всего процесса обучения в школе. Без него обучающийся с ОВЗ не сможет удовлетворять свои потребности и ответить ожиданиям группы. Внутренняя гармония со средой нужна для успешной трудовой деятельности, для полноценных и глубоких взаимоотношений с людьми.

Процесс адаптации всех школьников к обучению является весьма сложным, что уж говорить о детях с ОВЗ. Сложность адаптации объясняется тем, что для детского возраста характерно:

- высокий темп развития, в том числе, социального, совершенствованием всех систем организма;
- неразрывная связь между физическим, нервно-психическим и социальным развитием ребенка при опережающем развитии первого;
- ведущая роль взрослого (родителя, учителя, воспитателя) как важного фактора оптимизации адаптивного процесса.

Адаптивные возможности ребенка-инвалида ослабляются следующими обстоятельствами:

- 1) Характером ОВЗ (нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, психические, и общие заболевания).
- 2) Психофизиологическими особенностями (темперамент, характер, память).
- 3) Недостатком физического здоровья. Дети с ОВЗ страдают заболеваниями, не связанными напрямую с их инвалидностью, чаще условно здоровых детей и чаще, чем дети, страдающие хроническими заболеваниями. Для них характерна соматическая ослабленность.
- 4) Недостатком психологических возможностей для общения (условия воспитания в закрытом учреждении или в замкнутом мире семьи, обучение на дому, настороженное отношение сверстников, неумение педагога найти подход к ученику, непонимание его проблем, незнание его возможностей, гиперопека со стороны взрослых формируют личность, психологически и социально инфантильную, коммуникативно беспомощную).
- 5) Недостатком материальных средств для удовлетворения специфических потребностей детей с ОВЗ (средства передвижения слуховые аппараты, специальные приспособления и т.д.), а также наличием архитектурных и психологических барьеров общества, которые в значительной мере ограничивают возможности ребенка-инвалида к социальному приспособлению.
- 6) Ограниченностью возможностей детей с ОВЗ участвовать в деятельности, соответствующей их возрасту (игровой, учебной, трудовой, коммуникативной), которая лишает ре-

бенка базы социальной адаптации. Как следствие, родители и общество стремятся уберечь такого ребенка от участия в сложных жизненных ситуациях, что не способствует формированию и укреплению адаптационного механизма и тормозит развитие личности ребенка.

7) Разнообразными психологическими нарушениями и расстройствами, ограничением мобильности и независимости, нарушением способности заниматься обычной для своего возраста деятельностью, непосредственно затрудняющими социальную адаптацию детей-инвалидов и интеграцию их в общество.

8) Нахождением ребенка с ОВЗ в незнакомой среде, которая угнетает обычную активность детей, что связано с недостаточной информированностью о новой среде.

Какие же методы обучения детей с ОВЗ необходимо использовать, для увеличения их работоспособности на уроках и скорейшей адаптации в социуме?

- 1) Индивидуальный подход на всех этапах обучения (при опросе, инд. дом. задания, посильная работа на уроке; обязательная оценка положительных результатов при всём классе даже небольшого вида деятельности).
- 2) Следить за тем, чтобы у ребёнка с ОВЗ не наступало утомление. Для этого учителю необходимо использовать разнообразные средства (чередование умственной и практической деятельности, преподнесение материала небольшими дозами, использование интересного и красочного дидактического материала и средств наглядности).
- 3) Особый подход к подаче материала (обдуманый, с учётом психологического состояния ребёнка в конкретный момент).
- 4) Включать в урок групповые, парные и коллективные виды деятельности. При этом, необходимо оценивать участие ребёнка в коллективной и групповой работе, а не результат и его соответствие нормам отметок, использовать различные стимулы и похвалу.

5) Учитель должен создавать обстановку принятия обучающегося, благоприятных отношений между обучающимися в классе, между учеником и учителем, на всех этапах обучения.

6) Учителю необходимо проявлять педагогический такта. Использовать постоянное поощрение ребёнка за малейшие успехи, оказывать помощь каждому ребёнку с ОВЗ, способствовать развитию в нём веры в собственные силы и возможности.

7) Одним из необходимых средств повышения эффективного образовательного процесса является — поиск и использование активных форм, методов и приёмов обучения.

Применение активных методов и приёмов обучения повышает познавательную активность учащихся с ОВЗ, развивает их творческие способности, активно вовлекает таких детей в образовательный процесс, стимулирует самостоятельную деятельность учащихся.

Важно помнить, что учитель — это лучик, от которого зависит как ярко будет светить солнце в душе каждого ученика.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2017. — 404 с.

2. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2014. — 167 с.
3. Крыжановская Л. М. Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования: пособие для психологов и педагогов / Л. М. Крыжановская. — М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2014. — 143 с.
4. <https://komobr-eao.ru/>
5. nsportal.ru
6. defectologiya.pro
7. Аббасова, Ч. Г. Адаптация детей с ОВЗ в общеобразовательной школе: помощь и поддержка / Ч. Г. Аббасова. — Текст: электронный // Образовательная социальная сеть nsportal.ru: [сайт]. — URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2017/06/02/statya-na-temuadaptatsiya-detey-s-ovz-v-obshcheobrazovatelnoy> (дата обращения: 28.03.2024).

Особенности формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Завалишина Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Черепанова Ирина Александровна, студент магистратуры
Казахский национальный педагогический университет имени Абая (г. Алматы, Казахстан)

В статье раскрываются особенности формирования связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. В результате проведенного экспериментального исследования выявлены уровни развития связной речи у детей с ОНР 3 уровня, дана их качественная характеристика. Полученные данные дополняют и расширяют имеющиеся на сегодняшний день представления об особенностях развития связной речи у детей с ОНР. Учет данных особенностей будет способствовать успешному решению образовательных и коррекционно-развивающих задач для данной категории детей.

Ключевые слова: связная речь, дошкольники с общим недоразвитием речи 3 уровень, нарушение речи.

Features of the formation of coherent speech in children of senior preschool age with general speech underdevelopment of the 3rd level

Zavalishina Olga Vasilevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor;
Cherepanova Irina Aleksandrovna, student master's degree
Kazakh National Pedagogical University named after Abay (Almaty, Kazakhstan)

The article reveals the features of the formation of coherent speech of preschoolers with general speech underdevelopment of the III level. As a result of the conducted experimental study, the levels of development of coherent speech in children with level 3 ONR were revealed, and their qualitative characteristics were given. The data obtained complement and expand the currently available ideas about the features of the development of coherent speech in children with ONR. Taking into account these features will contribute to the successful solution of educational and correctional-development tasks for this category of children.

Keywords: coherent speech, preschoolers with general speech underdevelopment level 3, speech impairment.

Общее недоразвитие речи является одним из самых распространенных речевых нарушений у детей дошкольного возраста. По данным Национального научно-практического центра развития специального и инклюзивного образования на 2022 год в Казахстане количество детей с общим недоразвитием речи выросло на 25% [1]. Это расстройство носит системный характер, при котором нарушаются все компоненты речи, и требует проведения своевременной коррекционно-педагогической работы, так как дисфункция устной речи может привести к нарушениям письма и развития ребенка в целом.

Исследования детей с общим недоразвитием речи 3 уровня проводились такими учеными, как Жукова Н. С. [8], Во-

робьева В. К. [9], Коноваленко В. В. [10], Смирнягина Е. А. [11], и др. Они указывали, что данный уровень характеризуется развернутой речью с недостатками в лексико-грамматическом и фонетическом аспектах. Дети данной категории могут достаточно свободно общаться с окружающими, но им нужна постоянная помощь, чтобы вносить пояснения в их речь. Старшие дошкольники с общим недоразвитием речи 3 уровня, значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной, прежде всего монологической речи.

Нарушение связной речи у детей с общим недоразвитием речи подтверждают исследователи: Глухов В. П. [2], Исаева Т. И. [3], Левина Р. Е. [4], Никашина Н. А. [4], Тка-

ченко Т.А. [5], Филичева Т.Б. [6], Яшина В.И. [7]. Данные исследователи отмечают, что трудности овладения связной речью у детей с общим недоразвитием речи являются одним из характерных проявлений данного речевого нарушения. При этом выделяются трудности в овладении основными видами связной речи: пересказ, составление рассказов с опорой на картину, составление предложения по предметным картинкам, связанным тематически, пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа) т.д. В своих самостоятельных рассказах дети нередко лишь перечисляют изображенные предметы и действия, останавливаются на второстепенных деталях, упуская главное в содержании. При пересказе возникают затруднения в воспроизведении логической последовательности действий. Выделяются ошибки грамматического оформления речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня: в согласовании прилагательных с существительными в роде, числе, падеже; согласовании числительных с существительными; ошибки в использовании предлогов (пропуски, замены, недоговаривание); ошибки в употреблении падежных форм множественного числа существительных.

Целью данного исследования является выявление уровня сформированности связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня. Экспериментальное исследование проводилось в детском саду Megakids Alau. В нем приняли участие 26 детей с логопедическим заключением ОНР 3 уровня.

Для определения сформированности связной речи у детей с ОНР 3 уровня была использована «Методика обследования связной речи» В.П. Глухова, которая включала серию заданий:

1. Составление фраз по картинкам с изображением простых действий
2. Составление предложений по отдельным картинкам
3. Составление рассказа по серии сюжетных картинок
4. Пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа)
5. Составление описательного рассказа
6. Продолжение рассказа по заданному началу (с использованием картинки).

Первое задание направлено на определение способностей детей составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы. Применяя второе задание, мы выявляли способность детей к установлению логико-смысловых отношений между предметами и вербализации их в виде законченной фразы. Третье задание направлено на умение детей составлять связный сюжетный рассказ с использованием наглядного

материала. Выполнение четвертого задания детьми показало нам насколько хорошо дети могут понимать, анализировать и связно воспроизводить услышанное. Пятое задание направлено на умение детей составлять логически последовательный рассказ с опорой на предмет или его графическое изображение, знание характерных признаков, способность детей работать по вопросному плану. Шестое задание направлено на выявление возможностей детей в решении поставленной речевой и творческой задачи, умение использовать при составлении рассказа предложенный текстовый и наглядный материал.

Первое и второе задание оценивалось по пятибалльной шкале: 5 баллов — высокий уровень; 4 балла — средний уровень; 3 балла — недостаточный уровень; 2 балла — низкий уровень; 1 балл — задание выполнено неадекватно.

Последующие задания оценивались по четырехбалльной системе: 4 балла — высокий уровень; 3 балла — средний уровень; 2 балла — недостаточный уровень; 1 балл — низкий уровень; 0 баллов — задание выполнено неадекватно.

Критерии отнесения ребенка к тому или иному уровню определялись на основании суммирования всех шести заданий. К высокому уровню развития связной речи относились дети, набравшие от 26 до 21 балла. К среднему уровню дети, набравшие от 20 до 15 баллов. К недостаточному от 19 до 9 баллов и к низкому дети, набравшие от 8 до 3 баллов.

Уровни сформированности связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня по результатам констатирующего эксперимента представлены в таблице 1.

На рисунке 1 представлены обобщенные показатели развития связной речи старших дошкольников с ОНР 3 уровня.

Результаты обследования показали, что из 26 детей только у 2 (8%) выявлен высокий уровень сформированности связной речи. Дети с высоким уровнем сформированности связной речи последовательно воспроизводили знакомую сказку, сохраняя логическую связь между частями. Рассказ на основе личного опыта содержал информативные связные высказывания. При составлении описательного рассказа детьми соблюдалась логическая последовательность в описании признаков предметов.

На среднем уровне сформированности связного высказывания выявлено 7 детей (27%). Дети последовательно и логически правильно воспроизвели сказку, но при этом присутствовало небольшое количество подсказок. При составлении рассказа на основе личного опыта использовались наводящие вопросы. В своей речи больше всего дети используют существительные и глаголы, реже прилагательные. Во время повествования у детей наблюдались лексико-грамматические ошибки.

Таблица 1. Уровни сформированности связной речи у старших дошкольников с ОНР 3 уровня на констатирующем этапе исследования, (в %)

Уровни выполнения заданий	Порядковый номер заданий						Обобщенный показатель
	1	2	3	4	5	6	
Высокий	8	8	4	8	4	8	7
Средний	31	27	23	27	23	31	27
Недостаточный	34	31	34	31	31	27	31
Низкий	27	34	39	34	42	34	35

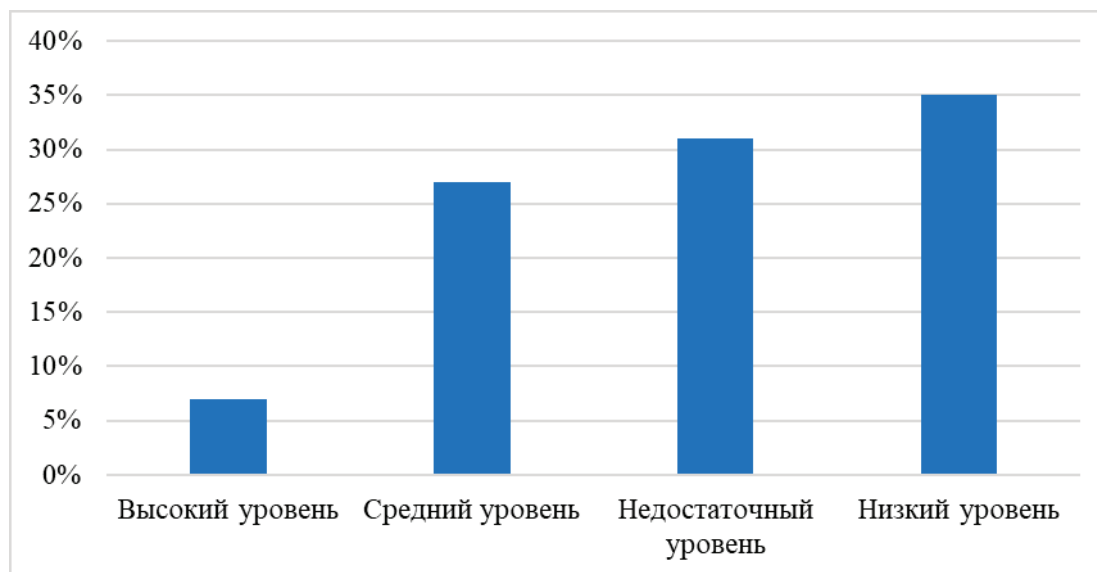


Рис. 1. Уровни сформированности связной речи у старших дошкольников с ОНР 3 уровня (в %)

В качестве примера можно привести рассказ ребенка с данным уровнем речевого развития: «Жии — быи стаик и стауха. Детей у них не быо. Стаик пахай землю, собиай уожай и ханий его амбае. Однажды все зено амбае казаеь ненужным. Гызуны потили». (Жили — были старик и старуха. Детей у них не было. Старик пахал землю, собирал урожай и хранил его в амбаре. Однажды все зерно в амбаре оказалось непригодным. Грызуны испортили.)

Количество детей с недостаточны уровнем развития связной речи составило 8 (31%). Связная речь данных детей характеризуется неверным или непоследовательным воспроизведением текста, нарушением его структуры, бедностью лексики, многочисленными паузами при пересказе. Данным детям требовались стимулирующие, наводящие вопросы логопеда.

Исходя из результатов обследования с низким уровнем было выявлено 9 детей (34%). Дети при обследовании перечисляли действующих лиц, изображенных на сюжетной картине, назвали некоторые действия после наводящих вопросов логопеда. Не справились с заданием пересказать сказку, даже после оказания помощи. Было выявлено, что содержание сказки детям понятно, но они не могут самостоятельно начать ее рассказывать. При этом не используется подсказка. В речи присутствовали грубые аграмматизмы. Связность изложения нарушена. Не отмечается логической последовательности рассказа. Примером может быть следующий рассказ ребенка: Жий хан. Быйо красаица. Хан скажай найти красаицу. Дам трон. (В прежние времена жил хан. У него была красавица дочь. В одну из ночей она исчезла. Встал хан утром, а дочери нет. Никто не знает, куда делась его дочь. Жила в эти времена одна старуха, было у нее семь сыновей — молодые джигиты, храбрые, находчивые. Если и мог кто отыскать дочь хана, так это только они. Хан знал про них. Вот он позвал их к себе. — Если вы отыщете мою дочь, — сказал хан, — я вам уступлю свой трон, а если не отыщете — сниму с вас головы.)

Обобщение результатов диагностики позволило выделить следующие характерные особенности связной речи детей с ОНР 3 уровня:

- неумение устанавливать лексико-смысловые связи между предметами и переносить в законченную фразу;
- нарушение логической связи при рассказе между абзацами и слов в предложениях;
- фрагментарность и отрывистость в повествовании;
- отсутствие выразительности;
- нарушение последовательности в повествовании;
- затруднения при использовании редко встречающихся слов;
- грамматические ошибки, такие как: нарушение согласования, пропуск предлогов, ошибки в предложно-падежных конструкциях и неправильное использование окончаний.

На основе анализа полученных результатов мы предлагаем следующие рекомендации для формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня с использованием детской художественной литературы:

1. Выбор литературы. Выбирайте книги с простым текстом и интересными сюжетами. Это поможет привлечь внимание детей и улучшить их речь.
2. Чтение и обсуждение. Читайте сказки и рассказы вслух, останавливаясь на незнакомых словах для пояснения детям. Задавайте вопросы о содержании, развивая логическое мышление детей.
3. Используйте игровые сценарии, где дети могут выступать в роли героев и самостоятельно составлять связные предложения.
4. Развитие словарного запаса. Объясняйте значение новых слов, используемых при чтении, и повторяйте их в различных контекстах для лучшего усвоения.
5. Творческие задания. После прочтения сказки или рассказа предлагайте детям задания к примеру: закончить сюжет, нарисовать иллюстрацию (героя) к прочитанному.
6. Развитие речевых умений. Практикуйте составление предложений, пересказывание прочитанного, описание картинок, предметов из сказки или рассказа.

7. Учитывать индивидуальные особенности ребенка и помогать им развиваться в соответствии с уровнем развития их речевых навыков.

Использование детской художественной литературы позволит повысить эффективность логопедической работы по

развитию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Кроме этого, художественная литература имеет большой воспитательный потенциал, способствует нравственно-эстетическому развитию ребенка, является важным средством познания культуры своей страны и народа.

Литература:

1. <https://sadik44-kst.edu.kz>
2. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. / В. П. Глухов. — М.: АРКТИ, 2004—168 с. [Электронный ресурс: <https://studfiles.net/preview/6020610/>]. — (Дата обращения: 9.02.2024).
3. Исаева, Т. И. Особенности формирования словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на логопедических занятиях // Школьный логопед. — 2016 — № 4 — С. 17–30.
4. Левина, Р. Е., Никашина, Н. А. Общее недоразвитие речи // Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина. — М., 2015—214 с.
5. Ткаченко, Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет / Т. А. Ткаченко. — М.: Гном и Д, 2013.
6. Филичева, Т. Б. Дети с ОНР. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. — М.: «ГНОМ ПРЕСС», 2011—232 с.
7. Яшина, В. И. Методика обследования развития речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / В. И. Яшина. — М.: Просвещение, 2014 — С. 26–27.
8. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. — М.: АСТ: Астрель, 2017. — 124 с.
9. Жукова Н. С. Логопедия. Преодоление ОНР у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — Екатеринбург: Литур, 2013. — 320 с.
10. Коноваленко В. В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко — М.: Сфера, 2018. — 267 с.
11. Смирнягина Е. А. Технологии диагностики и коррекции связной речи дошкольников с общим недоразвитием / Е. А. Смирнягина // Вопросы педагогики. — 2019. — № 12–1. — С. 235–238.

Использование логоритмических средств в реабилитации детей после кохлеарной имплантации

Калдибаева Айгерим Ержанкызы, студент магистратуры

Научный руководитель: Завалишина Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент
Казахский национальный педагогический университет имени Абая (г. Алматы, Казахстан)

В статье рассматриваются современные технологии реабилитации детей с нарушением слуха. Роль логопедической ритмики в развитии слухового восприятия и речи при слуховой депривации определяет ее высокий дидактический потенциал в реабилитации детей с нарушением слуха. В статье обосновываются коррекционно-развивающие возможности логоритмики в реабилитации детей младшего школьного возраста после кохлеарной имплантации, рассматриваются условия применения логоритмических средств в системе комплексной коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушением слуха.

Ключевые слова: логоритмика, музыка, реабилитация, кохлеарная имплантация.

На сегодняшний день кохлеарная имплантация широко используется как научно обоснованный, эффективный и безопасный метод реабилитации детей с нарушениями слуха. Однако вопрос организации и содержания логопедической помощи младшим школьникам после кохлеарной имплантации остается недостаточно изученным и нуждается в поиске наиболее действенных методов и приемов коррекции.

Роль логоритмики в развитии слухового восприятия и речи при слуховой депривации проявляется через ее большой потенциал в реабилитации детей с нарушениями слуха. Логоритмика представляет собой систему упражнений, основанных на взаимосвязи слова, музыки и движения, и включает в себя музыкально-ритмические, речедвигательные и музыкально-речевые задания. Комбинация музыки, движения и слова в логоритмике

показывают результаты решения задач развития, коррекции, образования и воспитания

Музыка имеет весомую функцию в логопедической ритмике, так как ее интонации, ритмы и эмоциональное содержание активируют разные части мозга, ответственные за речь, мышление и движения, способствуя развитию восприятия и артикуляции речи. Для детей с особыми образовательными потребностями (ООП) обучение с использованием музыки способствует улучшению структуры и функций мозга, которое вследствие имеет благоприятное влияние на развитие речи и координации движений.

Стоит отметить, что музыка в логопедической ритмике также способствует улучшению артикуляции, повышению концентрации и внимания, развитию координации движений, и в частности развитию музыкального слуха. Это помогает детям с кохлеарной имплантацией не только развивать речь, но и совершенствовать свои социальные навыки и социализации (адаптации в любой ситуации и/или среде). В реабилитационном периоде, при занятиях с детьми с нарушениями слуха после кохлеарной имплантации, логопеды также могут использовать музыкальные инструменты и игры для развития слухового восприятия, обогащения словарного запаса, улучшения артикуляции и стимуляции речевой функции. Вышенаписанная работа поможет детям лучше осваивать звуки, улучшать восприятие речи и успешно интегрироваться в общество.

Один из методов реабилитации детей с нарушениями слуха — музыкально-ритмическая деятельность, направленная на коррекцию. Такая деятельность сочетает в себе психолого-педагогический и образовательный подход через художественную деятельность учащегося, использование которой помогает корригировать нарушение в развитии детей с кохлеарной имплантацией с помощью музыки.

Другие функции музыкальной деятельности слабослышащих учащихся включают в себя развитие восприятия музыкальных элементов, обогащение эмоционального опыта, прогресс и рост творческих способностей, улучшение социальной адаптации и коммуникации.

Музыкальная деятельность может быть использована как средство для улучшения слухового восприятия, внимания, памяти и концентрации у детей с нарушениями слуха. Она также может способствовать развитию моторики, интонации, голоса и артикуляции.

Важно отметить, что музыкальная деятельность не только помогает детям с ООП развивать различные навыки, но также способствует развитию и прогрессированию их самооценки, уверенности и общего эмоционального благополучия. Поэтому проведение музыкальных занятий является важным компонентом комплексной коррекционно-развивающей работы с учащимися с ООП.

Музыка имеет огромное значение и для эстетического воспитания ребенка, стимулируя развитие памяти, воображения и познавательных функций. Неречевые звуки, используемые в музыкальных практиках, обладают целым рядом преимуществ по сравнению с речью: они более интенсивны и мощны, обладают различными частотными характеристиками и не тре-

буют обширного словарного запаса для передачи содержания или концепций.

Применение неречевых звуков в развивающих занятиях способствует улучшению слуховой функции детей. Это происходит за счет расширения частотного и динамического диапазона слухового восприятия, а также за счет улучшения остроты слуха через целенаправленное восприятие звуков. Дети улучшают способность дифференцировать источники звука, их направления и другие характеристики звучания. Это помогает развить умение различать ритмы (длинные и короткие звуки), метры (сильные и слабые ударения), штрихи (непрерывные и прерывистые звуки). Все эти упражнения помогают расширить представления о звуках в окружающем мире, совершенствуют музыкальную память и способности восприятия звуковой информации.

Музыкальные занятия имеют особое значение для детей с нарушениями слуха после кохлеарной имплантации, когда они начинают воспринимать окружающие звуки, включая речь, музыку и шумы. Существуют два основных направления музыкального развития таких детей: развитие слухового восприятия неречевыми звучаниями и развитие речевого слуха.

Неречевые звуки обладают большой мощностью и диапазоном частот, что делает занятия с ними особенно полезными. Дети учатся различать источники звуков, определять их и различать их друг от друга. Например, дети могут участвовать в играх, где им необходимо угадать источник звука или воспроизвести его на своем инструменте.

Использование музыкально-динамических движений также является важной частью процесса обучения. Дети учатся различать разные типы звуков и двигаться под различную музыку. Этот подход основан на игровой форме обучения, которая создает доброжелательную и эмоционально-насыщенную атмосферу для детей.

Музыкально-ритмические занятия помогают детям обогатить их представления о звуках, учат различать голоса животных и птиц, развивают музыкальную память и слухо-мышечную чувствительность. Для детей с нарушениями слуха такие занятия могут помочь преодолеть трудности в восприятии и ритме. Различные ритмические игры, такие как «как играет дудочка» и «ритмический диктант», способствуют развитию чувства ритма у детей.

Музыкально-ритмические занятия представляют собой форму высококвалифицированной музыкальной деятельности, нацеленной на коррекцию нарушения в развитии детей с нарушениями слуха при помощи музыкального искусства. Эти занятия способствуют сконцентрированной слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами, обеспечивая более быстрое развитие необходимых навыков.

Значимой целью музыкально-ритмических занятий в период реабилитации является развитие слухового восприятия в комплексе с речевыми и двигательными навыками. Такие занятия способствуют эмоционально-волевой сфере детей с особыми образовательными потребностями и улучшению их моторики. Музыка для детей с нарушениями слуха играет важную роль в развитии слухового восприятия, взаимодействуя с движением и ритмом.

Кроме того, музыка способствует расширению познавательных интересов, автоматизации произносительных навыков и развитию тактильно-вибрационного чувства. При согласовании движений тела с музыкой дети улучшают восприятие речи и умение выполнять действия в соответствии с музыкальным заданием.

Игровой подход к занятиям важен для улучшения взаимодействия с другими детьми и создания благоприятной обстановки в инклюзивной среде. Профессиональный подход к музыкально-ритмическим занятиям помогает детям с нарушениями слуха успешно развивать навыки и улучшать качество жизни.

Для более эффективного развития базовых психических функций, необходимых для общего развития и адаптации детей с ООП, используются специальные виды музыкально-игровой терапии. Эти методы включают психогимнастику, игры на развитие внимания и памяти, игры на преодоление двигательного автоматизма, подвижные игры, игры для расслабления и выражения эмоций.

Логоритмические занятия являются важным элементом двигательной терапии у детей с нарушением слуха. Они объеди-

няют музыкально-двигательные, речедвигательные и музыкально-речевые игры в рамках единого сюжета и игровой формы. Каждый музыкальный сигнал активизирует мгновенную двигательную реакцию, способствуя развитию внимания, слухового восприятия и ориентации в пространстве, помогая корректировать нарушения речи, такие как фонематический слух.

В заключение, хотим подчеркнуть, что логоритмика действительно эффективна в реабилитации детей с нарушениями слуха после кохлеарной имплантации. Применение логоритмических игр и упражнений в коррекционно-педагогической работе способствует развитию слухового восприятия в связи с речевыми и двигательными навыками, благоприятно воздействуя на формирование правильных и ритмичных движений, координацию, развитие голоса и структуру речи.

Все эти методики основаны на использовании игровой формы как наиболее доступного для детей способа деятельности. Решение коррекционных задач через игру способствует созданию дружественной, эмоционально насыщенной атмосферы для активного сотрудничества детей и взрослых, стимулируя учебный процесс и поддерживая интерес и внимание каждого ребенка.

Литература:

1. Королева И. В. Развитие слуха и речи у глухих детей раннего и дошкольного возраста после кохлеарной имплантации. СПб.: С.-Пб. НИИ уха, горла, носа и речи, 2008 <https://ped-kopilka.ru/blogs/tatjana-nikolaevna-bunturi/korekciono-napravlenaja-muzykalnaja-dejatelnost-detei-posle-kohlearnoi-implantaci.html> Бунтури Татьяна Николаевна, музыкальный руководитель МАДОУ детский сад № 14, г. Екатеринбург.
2. Анопкина Е. Н., Сахарова Э. К. Музыкальное развитие детей с ОВЗ старшего дошкольного возраста посредством применения интерактивных музыкально-дидактических игр и мнемосхем // Вестник научных конференций. — 2018. — № 4–2 (32). — С. 10–12.
3. Богомильский М. Р., Ремизов А. Н. Кохлеарная имплантация. М: Медицина, 1986
4. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. — М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — 272 с. — (Коррекционная педагогика).
5. Королева И. В. Кохлеарная имплантация и слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых. — Санкт — Петербург: КАРО, 2009.
6. Королькова Е. А. Музыкальное занятие как средство коррекционного развития при обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья // Инновационные педагогические технологии: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). — Казань: Бук, 2016. — 392 с.
7. Н. Н. Баль, С. П. Хабарова, И. С. Зайцев «Особенности логопедической работы при нарушениях слуха» (Мн., 2009);
8. Кузнецова Е. В., Логопедическая ритмика в играх и упражнениях для детей с тяжелыми нарушениями речи / Е. В. Кузнецова. — М., 2004.
9. Рычкова Н. А. Логопедическая ритмика. Диагностика и коррекция произвольных движений у детей, страдающих заиком — Методические рекомендации. — М.: Издательство ГНОМ и Д. — 32 с. (Практическая логопедия.)

Способы повышения уровня мотивации к учебному процессу у детей на уроках математики и во внеурочное время

Калинина Галина Михайловна, учитель математики
МКОУ «Клеванцовская СОШ» (Костромская обл.)

Математика — один из основных предметов школьной программы. Это предмет, который сопровождает ученика с первого класса и до окончания школы. Также математика

является основой для изучения целого цикла учебных предметов. Поэтому урокам математики следует уделять особое внимание начиная с младшего возраста. Начальное об-

учение **математике** закладывает основы для формирования приёмов умственной деятельности. Экзамен по математике наряду с русским языком является обязательным для сдачи государственной итоговой аттестации как в 9, так и в 11 классах. Кроме того, для поступления во многие высшие учебные заведения необходимо набрать на экзамене профильного уровня определённое количество баллов.

Наша школа в этом учебном году перешла в 10 классе на углублённый уровень изучения алгебры и геометрии. Это связано как раз с тем, что все обучающиеся 10 класса выбрали для сдачи математику профильного уровня. Результаты выпускных экзаменов — аттестации во многом зависят от правильного построения обучающихся на обучение математике, от их мотивации. Мотивация необходима, чтобы обучаемый сам захотел получить знания, которые мы педагоги хотим ему передать, или нам нужно создать такие благоприятные условия для обучаемого, чтобы он сам эти знания взял.

Любому человеку, чтобы заняться тем или иным делом, необходима мотивация — побуждение к данному занятию. Тем более, у ребёнка осознание своих поступков — действий не всегда находится на должном уровне. Это касается и учебного процесса — основного дела начального этапа жизни любого из нас. Конечно, интерес у школьников не может быть одинаков ко всем школьным предметам, ко всем областям знаний, но в наших силах пробудить, повысить этот интерес к изучаемым дисциплинам. Пожалуй, у каждого учителя имеется своя педагогическая копилка особых приёмов, методов для этой цели. Я за годы своей 42 — летней учительской практики тоже разработала, можно сказать, систему определённых способов и приёмов для повышения уровня мотивации у наших школьников на уроках математики.

Слова Паскаля стали для меня жизненным кредо

«Предмет математики столь серьёзен, что не следует упускать ни одной возможности сделать его более занимательным»

Я полностью согласна с тем фактом, что в памяти ученика после урока остаётся:

$\frac{1}{4}$ часть услышанного материала

$\frac{1}{3}$ часть увиденного материала

$\frac{1}{2}$ часть услышанного и увиденного одновременно материала

$\frac{3}{4}$ материала при условии, что ученик сам активно вовлечён в процесс обучения.

Для повышения учебной мотивации использую следующие приёмы и способы:

- Устный счет с включением задач, решаемых на смекалку и жизненный опыт.
- Примеры на исправление сделанных ошибок.
- Восстановление частично стёртых записей.
- Занимательные задачи и математические загадки.
- Задачи на развитие финансовой грамотности.
- Задачи, связанные с жизненными ситуациями и задачи на местном материале.
- Организация игровых ситуаций, ролевых и познавательных игр.
- Создание ситуаций успеха, заинтересованности, положительных эмоций.

- Использование математических софизмов, парадоксов.
- Знакомство с именами людей, творившим науку, богатым эмоциональными эпизодами их жизни.
- Взаимосвязь математики с другими областями, окружающим миром.
- Участие в олимпиадах и конкурсах разного уровня;
- Проведение ежегодно декады математики.

Для пробуждения интереса к своим предметам, а я преподаю ещё и немецкий язык, я ввожу в начало урока **эпиграфы**. Считаю, что он является мобилизатором внимания, настраивает на предстоящую работу, делая ее творческой, поскольку включает учеников в обсуждение. В качестве эпиграфов к уроку использую цитаты, изречения выдающихся людей.

Например:

- «Действие — главный ключ к успеху» *Пабло Пикассо*
- «Никогда не берись за последующее, не усвоив предыдущее» *академик И. П. Павлова*
- «Математику нельзя изучать, наблюдая, как это делает сосед» *математик Айвен Нивен*
- «В каждой естественной науке заключено столько истины, сколько в ней есть математики» *И. Кант*
- «Великая книга природы написана математическими символами» *Г. Галилей*
- «Ученик, который учится без желания, — это птица без крыльев»

Абу Мухаммад Муслих ад — Дин ибн Абд Аллах Саади Ширази

На уроках я никогда не оставляю без внимания исторические справки, данные в учебниках. Я считаю, что историзм — это стимул формирования познавательного интереса у детей. Известный французский математик, физик и философ Жюль Анри Пуанкаре отмечал, что **всякое обучение становится ярче, богаче от каждого соприкосновения с историей изучаемого предмета.**

Я и сама сочинила о многих учёных физиках и математиках загадки — рифмовки и периодически их ненавязчиво предлагаю детям. У меня есть также набор рифмовок для лучшего запоминания формул, правда, больше по физике, так как я преподавала ещё физику в 7–9 классах, а сейчас веду уроки физики в исправительно-трудовой колонии.

Вот некоторые из них:

1. Раздел алгебры пополнен теоремой этой
Её скромно величают именем ... (Виета).
 2. В математике известен он понятием бином,
В физике же 3 закона Вывел нам ... (Исаак Ньютон)
 3. Жил в России славный физик, математик и поэт.
Но с тех пор прошло, конечно, не один десяток лет (Ломоносов)
 4. Чтоб найти у тела путь, скорость, время не забудь!
Перемножь их поскорей, вот и будет всё Окей!
Часто заходя в класс после короткого приветствия, я как бы невзначай задаю загадку, вопрос на развитие логического мышления. Например:
1. **Где надо построить дом, чтобы все его окна смотрели на юг?**
 2. **По чему ходят часто, а ездят редко?**

3. Что нужно делать, когда видишь зелёного человечка?

Дети, услышав интересный вопрос, начинают думать, тем самым сразу включаются в умственную работу и урок обычно проходит в хорошем темпе.

Для обучающихся 5–7 классов я иногда рассказываю **сказки** о числах и о геометрических фигурах, что очень завораживает внимание детей. Этот сказочный приём я использую при знакомстве с геометрическими фигурами. Сказки о точке, о прямой, о лучике, о треугольнике, о прямоугольнике и т.д.

Для того, чтобы дети узнали предстоящую новую тему урока или новое понятие, я иногда предлагаю им разгадать небольшой и не очень сложный **кроссворд**. Разгадывание кроссворда не должно занимать много времени. Его нужно напечатать заранее в бумажном варианте на каждую парту или вывести на экран или просто предварительно начертить на доске. Задания для кроссворда можно проговорить вслух или написать на доске

Периодически предлагаю обучающимся самим составить кроссворды, сочинить математические сказки, и ребята с удовольствием это делают. Представляю одну из них, которую сочинила ученица 5 класса.

«Помощь другу»

Жили — были два одинаковых треугольника. Они были похожи друг на друга как две капли воды. Однажды они встретились и вскоре подружились. Стали они жить вместе дружно, как 2 брата. Однажды к ним в гости пришёл круг, вернее прикатил. Они устроили чаепитие, загадывали загадки. Было весело пока не начался дождь. Дождь был такой сильный, что река быстро разлилась, а круг жил на другом берегу. Он очень напугался, что его диаметр меньше уровня воды в реке и что ему не попасть домой. Тогда братья треугольники соединились так, что получился прямоугольник, который послужил мостиком через речку. Круг попрощался с друзьями и радостно поспешил по мостику домой. «Интересно, — подумал дома круг, — а какие же были треугольники, ведь они не простые, а прямоугольные!»

Возвращаюсь снова к этапам урока.

И вот прозвучали эпиграф, тема урока, название нового понятия и дальше я стараюсь использовать приём создания и решения **проблемных ситуаций**. Для этого могут служить **софизмы**. Ребята должны найти специально допущенные ошибки в доказательстве. Важно помнить, что необходимо добиться чёткого понимания ошибок, иначе софизмы будут бесполезны. Полное понимание сути таких ошибок значительно облегчает решение последующих задач.

Этот приём позволяет активизировать мыслительную деятельность обучающихся. Ребята изо всех сил пытаются объяснить, найти ошибки. Удивление стимулирует активную работу детей. Решая софизмы, дети совершенствуют умение сопоставлять, сравнивать, анализировать, оспаривать другие точки зрения, доказывать свою правоту.

На этапе закрепления и отработки навыков или умений предлагаю обучающимся составить по теме кластер — схему. Использование кластеров дает возможность оценить свои знания по изучаемому материалу, развивает память.

На заключительном этапе урока при подведении итогов я стараюсь какой — то вопрос оставить открытым — нерешённым до конца и предлагаю ребятам подумать над ним

дома. В другой раз после решения задания ставлю перед ними проблему: найти постараться дома другой способ решения. Таким образом, я как бы побуждаю детей к продолжению трудиться — мыслить. какой способ проще. На следующий урок задание было выполнено!

Рассмотрев основные этапы урока и возможные способы повышения уровня мотивации у детей, я хочу остановиться подробнее **на игровой технологии**, которую я считаю очень эффективной для повышения и удерживания интереса на всём протяжении урока. Моим девизом в работе был и остаётся: «Учить — надо играя!»

Вспоминая детство моей дочери, я пришла к выводу, что только увлекательное, захватывающее интерес занятие, даёт самые плодородные результаты, формирует навыки у ребёнка нужного и полезного умения.

Как учитель и как родитель я наблюдала за дочерью и понимала, когда и как можно добиться успеха, но неизменным условием было всегда и есть хорошее настроение у обеих сторон воспитательного и образовательного процессов. Сейчас я часто занимаюсь с внуками разными предметами, в том числе и математикой, и всякий раз я убеждаюсь в работе своего основного принципа — девиза. Положительный мотив и благоприятная атмосфера любого обучающего процесса являются залогом успешного планируемого результата. А повысить уровень мотивации у детей к процессу обучения совсем не просто. Давить на их сознание, требовать обязательного выполнения, трудных порой для них упражнений, иногда бывает бессмысленно и даже вредно.

Приведу слова А. Франса: «Учиться можно только весело. Искусство обучения есть искусство будить в юных душах любознательность и затем удовлетворять ее, а здоровая, живая любознательность бывает только при хорошем настроении. Когда же насильно забивают голову знаниями, они только гнетут и засоряют ум. Чтобы переварить знания, надо поглощать их с аппетитом».

Какие же задачи мы можем решить с помощью игры на уроке?

Я полагаю, что любая игра на уроке математики, как и на других предметах:

- Помогает сделать любой, даже самый скучный материал увлекательным.
- Облегчает учебный процесс приобретения и усвоения знаний
- Пробуждает интерес к учебному предмету и ко всему образовательному процессу в целом.
- Вызывает у детей глубокое чувство удовлетворения от урока.
- Создаёт радостную рабочую атмосферу на занятиях.
- Способствует развитию навыков дружеского коллективного общения.
- Помогает учителю более эффективно решать воспитательные задачи.

Придумать и найти можно большое количество игр, я приведу описание некоторых используемых мною;

У меня также разработана, **серия подвижных игровых — моментов — сюжетов**. Мы знаем, что на уроках необходимо

и полезно проводить физкультминутки, но чаще всего мы об этом забываем или нам не хватает времени. Поэтому я нашла выход — дать детям возможность подвигаться в ходе обыгрывания некоторой ситуации. Чаще всего я связываю это с временами года, с предстоящими праздниками. Так же с первым днём после каникул и последним перед каникулами, так как именно в эти дни настрой на учебу у детей не особенно рабочий.

Список основных подвижных игровых моментов:

1. Собери осенний гербарий.
2. Проводи пернатых друзей на юг.
3. Поднимаемся в горы.
4. Весело прыгаем через лужи.
5. Укрась ёлочку.
6. Собери зимний букет снежинок.
7. Разбуди зверей от зимней спячки.
8. Собери рождественский подарок.
9. Наряди берёзку.
10. Собери картину.
11. Нарисуй поздравительную открытку.
12. Встаньте дети дружно в круг, слева друг и справа друг!
13. Раз, два три, четыре, пять — будем дружно все шагать!
14. Плыдем на остров Сокровищ.

Любая придуманная мною игра не догма, со временем и с каковыми — то новыми обстоятельствами я могу дополнить и изменить условия проведения игры, состязания и подведения итогов, главное, чтобы игра была честной и не была надоедливой.

В заключении я хотела бы обратиться к отрывку из работы Ушинского «Труд в его психическом и воспитательном значении». Мы его анализировали во время участия во Всероссийском педагогическом диктанте.

Воспитание не только должно развить разум человека и дать ему известный объем сведений, но **должно зажечь в нем жажду серьезного труда**, без которой жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой. ...

Преподавание всякого предмета должно непременно идти таким путем, чтобы на долю воспитанника оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть его молодые силы. **Умственный труд** едва ли не **самый тяжелый труд для человека**. ...

Организм ребёнка должен приучаться к умственному труду понемногу, осторожно, но, действуя таким образом, можно дать ему привычку легко и без всякого вреда для здоровья выносить продолжительный умственный труд. Вместе с этой **привычкой трудиться умственно приобретается и любовь к такому труду**, или, лучше сказать, **жажда его**...

Я полностью согласна с основной мыслью статьи. Образование было и остается тяжелым трудом, но мы с вами должны помнить, что этот труд должен быть интересен для обучающихся.

Поэтому ещё раз хочу привести слова Паскаля: **«Предмет математики столь серьёзен, что не следует упускать ни одной возможности сделать его более занимательным».**

Основные направления и содержание коррекционно-педагогической работы при моторной алалии

Карасени Елена Николаевна, учитель-дефектолог;

Вялова Алла Андреевна, учитель-логопед

МАДОУ детский сад комбинированного вида № 5 «Золотой ключик» г. Курганинска (Краснодарский край)

Алалия— медико-психолого-педагогическая проблема

Главной областью логопедии является определение направлений и этапов коррекционного воздействия, способствующих развитию речи и личности ребенка.

1 направление

Формирование психологической базы речи:

- преодоление речевого негативизма;
- развитие общей, мелкой моторики;
- коррекции всех видов восприятия: зрительного, слухового, тактильного;
- развитие памяти и мышления;

Преодоление речевого негативизма

Важно сформировать у ребенка мотивационную основу высказывания, развить речевую и психическую активность, функции подражательной деятельности и отраженной (ре-продуцированной) речи. Для этого педагог создаёт игровые

ситуации, привлекает ребёнка к продуктивным совместным видам деятельности (рисованию, лепке и т.д.).

Развитие общей, мелкой моторики

1. Развивать координацию движений.
2. Развивать равновесие: упражнения с мячом — подбрасывание, катание в разных направлениях.
3. Формировать общий двигательный ритм.
4. Пальчиковая гимнастика: удержание позы («Коровка», «Кольцо»).
5. Формирование действий захвата, собирание мелких мозаик, сортировка круп и т.п.
6. Формирование координации движения руки и глаза (чередование, нанизывание бус большого и маленького размера), обведение пальцем лабиринта и т.п.

Развитие зрительного внимания и памяти

Педагог работает над развитием всех видов восприятия, в первую очередь зрительного.

1. Различие деталей фигур и их целостного облика: соотносить часть и целое. Игры «Собери чайник из осколков», «Сложи

картинку», в зависимости от нарушения пространственного ориентирования 2–3 части.

2. Осмысление конструкций и способность конструировать.
3. Развитие зрительного восприятия в условиях зашумлённости: узнавать предмет, изображенный контурно; изображенный пунктирной линией; перечеркнутой линией различной конфигурации; узнавать предмет с изображениями, наложенными друг на друга.
4. Формирование сенсорных эталонов. Сличение и сортировка предметов по цвету, форме и величине.
5. Формирование пространственных представлений. Определение положения предмета по отношению к окружающим: вверху, посередине и т.д. Игры «Где что лежало (стояло)?», «Кто с кем поменялся?», сказка «Репка».

Если дети хорошо справляются с этими заданиями, то игрушки можно заменить предметными, а затем сюжетными картинками.

Развитие слухового внимания и памяти

Слуховое восприятие — база для формирования фонематического слуха.

1. Узнавание неречевых шумов: звучащие игрушки, бытовые предметы и т.п., начиная с 2-х с постепенным увеличением. Игры «Что звучит?», «На чем я играла?».
2. Определение направления звука. Игра «Угадай, где спрятана игрушка?», «Где звенит колокольчик?».

Развитие мышления

1. Учить детей обобщать предметы, то есть объединять в группы:
 - независимо от цвета, формы, величины («Принеси мишку, куклу, зайку»);
 - по внешним качествам: по цвету, форме, величине;
 - по логическому признаку «Живой — неживой».
2. Учить сравнивать понятия: различать и находить общее (сначала, чем непохожи, затем — чем похожи).

2 направление

Развитие импрессивной речи: понимания речи, накопление пассивного словаря).

Формировать умение вслушиваться в речь, понимать ее содержание, сосредотачиваться, настраиваться на восприятие речи и давать ответные двигательные и звуковые реакции.

1. Понимание простых инструкций, которые требуют запоминания и выполнения только одного действия («Принеси шапку»).
2. Понимание сложных инструкций: «Возьми кубик и куклу. Куклу посади на стул, кубик положи на стол».
3. Понимание словосочетаний, подкрепленных наглядным действием («Большие ноги шли по дороге», «Где же наши ручки?»).
4. Запоминание названий игрушек, частей тела, одежды («Покажи куклу, нос, платье») и соотнесение названия с предметом («Возьми машину. Дай мне мишку»).
5. Оречевление бытовых ситуаций: умывание, одевание и др. «Идем умываться. Давай откроем кран. Нет, в другую сторону. Открыл? Бери мыло. Взял? Намыливай руки. Три пальчики. Хорошо. Смывай мыло водой...».

6. Развивать понимание грамматических форм речи, понимание соотношения между членами предложения, понимания вопросов (вопросы задаются в контексте):

— Кто? Что? Кого? У кого? Кому? Чем? Где? Куда? Откуда.

7. Формировать умение понимать предложные конструкции с предлогами

— в, -на («Сядь на стул», «Положи ложку в стакан») и т.п.

8. Развивать способность понимания действий, совершаемых одним и тем же лицом («Покажи, где мальчик спит, где ест, где гуляет»).

9. Развивать у детей способность к быстрому переключению с одного действия на другое по словесной инструкции; различению утвердительных и отрицательных приказаний с частицей не.

Шагай — стой — беги — сядь — встань — прыгай.

Прыгай — не прыгай!

Возьми — не бери!

Пой — не пой!

Все задания в этом разделе носят безречевой характер, когда ребёнок не отвечает, а показывает.

3 направление

Развитие экспрессивной речи

Продолжать работу по формированию пассивного и активного словаря. Способствовать формированию у детей речевого подражания и подражательности.

Работать над однословным предложением, диалогом, фразовой речью.

1. Создается ситуация, вызывающая потребность в речи. Красивая кукла у логопеда: «Дай» — активизация речевого подражания.

2. Формировать элементарные произносительные навыки:

- работа над гласными (а), (о), (у), (и): узнавание и воспроизведение по беззвучной артикуляции.
- работа над произнесением зубно-губных (п), (б), (м), переднеязычных (т), (д), (н) и заднеязычных звуков (к), (г), (х).

— работа над произнесением зубно-губных (п), (б), (м), переднеязычных (т), (д), (н) и заднеязычных звуков (к), (г), (х).

Девочка качает куклу: «А-а-а!»

У мальчика болят зубы: «О-о-о»

Это дудочка. Я сыграю на дудочке: «У-у-у»

Ты сыграй на дудочке: «У-у-у»

Собака лает: «Ам-ам!»

Корова мычит: «Му-му!»

Кукушка кукует: «Ку-ку!»

Птички пищат: «Пи-пи-пи!»

3. Называние близких людей: «Мама, папа, баба, дядя...». Побуждать детей к договариванию фраз, начатых логопедом (на зрительной опоре): «Это мама, а это...».

4. Выражение просьб (глагольный словарь, повелительное наклонение): «На, иди, дай, принеси...».

5. Выражение состояния междометьями: «Ай, ой, тшш! — через игровую ситуацию».

6. Звукоподражание животным: собака — ав-ав, корова — му.

7. Подзвывы животных: «Кис-кис, цып-цып», управление животными: «Ноо! Тпру! Брысь!»

8. Подражание музыкальным игрушкам: дудочка — ду-ду-ду, балалайка — ля-ля-ля, барабан — бум-бум-бум.

9. Подражание транспортным/бытовым шумам: машина — би-би, самолет — у-у-у, поезд — ту-у-у.

10. Введение звукоподражаний в стихи: «Гуси, гуси, га-га-га...», «Посмотрите в небеса — самолет там, как оса: У-У-У» и т.п.

11. Формировать звуко-слоговую структуру слова с правильным воспроизведением ударного слога и интонационно-ритмического рисунка в двусложных словах со слоговой структурой типа:

а) СГ + СГ (на, да, мама, Катя);

б) ГСГ (иди, усы).

12. Использование данных слов в игровой деятельности: «Дай, на, вот...».

13. Формирование фраз: «Дай пить. Хочу пить. Дай еще. Хочу гулять» и т.п.

14. Развивать интонационную выразительность, модуляцию голоса, вырабатывать правильное диафрагмально-реберное дыхание и длительность речевого выдоха на материале гласных звуков, игровых упражнений.

15. Способствовать развитию правильного понимания детьми эмоционально-выразительных движений рук, мимики и адекватного их использования.

После появления фразовой речи с моторным алаликом начинается работа по формированию:

— правильного звукопроизношения;

— грамматических категорий речи;

— навыков связной речи.

Таким образом, комплексная системная работа при алалии направлена на создание механизмов речевой деятельности, формирование речи как средства коммуникаций и развития психической деятельности в целом.

Особенности развития интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с стертой дизартрией

Катаева Наталья Николаевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Завалишина Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент
Казахский национальный педагогический университет имени Абая (г. Алматы, Казахстан)

В статье раскрываются особенности развития интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией. Интонационная выразительность является одним из основных компонентов полноценного развития речи детей, подготовки их к успешному школьному обучению и предупреждению школьной дезадаптации. В результате проведенного экспериментального исследования выявлены уровни развития интонационной выразительности речи у детей с стертой дизартрией, дана их качественная характеристика. Полученные данные дополняют и расширяют имеющиеся на сегодняшний день представления об особенностях развития интонационной стороны речи у детей с стертой дизартрией. Учет особенностей развития интонационной стороны речи будет способствовать успешному решению задач коррекционно-развивающего обучения детей со стертой дизартрией. На основе результатов проведенного исследования предлагаются рекомендации для развития интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией с применением игры-драматизации.

Ключевые слова: стёртая дизартрия, интонационная сторона речи, игра-драматизация, компоненты интонации, развитие речи.

Features of the development of the intonation aspect of speech in children of senior preschool age with erased dysarthria

The article reveals the peculiarities of the development of the intonation side of speech in older preschool children with erased dysarthria. Intonation expressiveness is one of the main components of the full development of children's speech, preparing them for successful schooling and preventing school maladjustment. As a result of the conducted experimental study, the levels of development of intonational expressiveness of speech in children with erased dysarthria were revealed, and their qualitative characteristics were given. The data obtained complement and expand the currently available ideas about the peculiarities of the development of the intonation side of speech in children with erased dysarthria. Taking into account the peculiarities of the development of the intonation side of speech will contribute to the successful solution of the tasks of correctional and developmental education of children with erased dysarthria. Based on the results of the study, recommendations are proposed for the development of the intonation side of speech in older preschool children with erased dysarthria using a dramatization game.

Keywords: erased dysarthria, intonation side of speech, play-dramatization, components of intonation, speech development.

Речь, важная составляющая социальной жизни каждого человека, является исторически сложившейся формой общения между людьми при помощи определенных языковых

конструкций и определенных правил. Она позволяет нам строить отношения, выражать свои мысли, вызывать эмоции и обмениваться знаниями. Необходимо ценить и развивать

свои коммуникативные навыки, чтобы стать успешным и влиятельным в профессиональном и личностном плане. Человек владеющий правильной и хорошей речью демонстрирует высокий уровень культурного развития и образования.

Культура речи, согласно Л.И. Скворцову, охватывает владение нормами устного и письменного литературного языка, включая правила произношения, ударения, грамматики и выбора слов, а также умение использовать выразительные языковые средства в различных ситуациях общения в соответствии с целями и содержанием высказываний. В лингвистической науке традиционно выделяют две ступени освоения литературного языка: правильность речи и речевое мастерство [3].

Однако речь не является врождённым навыком, развивается в процессе онтогенеза параллельно с физическим и умственным развитием ребенка и служит индикатором его общего развития. Освоение ребенком речи протекает по строго определенной схеме и характеризуется рядом общих аспектов. Таким образом формирование речевой системы происходит поэтапно, начиная с младенческого возраста. На данный момент учеными подтверждено, что для целостного развития речи необходимо прохождение каждого из этапов усвоения языка, в том числе важен этап формирования интонационной стороны речи. Такие педагоги-исследователи, как Аксарина Н. М., Тонково-Ямпольская Р. В., Кольцова М. И., Яровенко О. И. отметили что процесс развития речи детей связан с процессом овладения интонационной системой языка [4, 5, 6, 7].

Интонационная выразительность является неотъемлемой составляющей речи каждого человека, она не только помогает понимать коммуникацию других, но и является ключевым фактором успешности как в учебе, так и в профессиональной сфере. Речевая деятельность представляет собой гармоничное единство взаимосвязанных компонентов, таких как: мелодика, длительность, интенсивность, темп речи и тембр произнесения. Красота и богатство речи, ее выразительность обеспечивают не только богатство словаря и мастерство словесного выражения, но и интонационная гибкость речи, выразительность и разнообразность.

Интонационная составляющая играет важную роль в структуре языка и речи, а также выполняет несколько важных функций. Во-первых, с помощью интонации происходит членение речи на интонационно-смысловые отрезки, которые также называются синтагмами. Именно благодаря интонации мы можем выделить и организовать эти синтагмы в речи. Во-вторых, интонация дает возможность оформлять различные синтаксические конструкции и виды предложений. Благодаря изменению интонации мы можем выразить различные смыслы и оттенки в предложениях. И, наконец, интонация раскрывается в выражении чувств, мыслей, эмоции и волеизъявлений людей. Она помогает передать интонационные эмоциональные оттенки, привлекает внимание слушателей и содействует более точному и тщательному передаче мыслей и чувств. Таким образом, интонация является обязательным признаком устной речи человека. Речь без интонации невыразительна, монотонна, неполноценна.

Интересно отметить, что нарушения интонационной выразительности часто являются вторичными в структуре дефекта

речевых нарушений и, в частности, дизартрии. В современном мире стертая дизартрия является одним из самых распространенных речевых нарушений среди детей дошкольного возраста. Стертая дизартрия характеризуется расстройством звукопроизношения, голосообразования, темпо-ритма речи и интонации, что приводит к нечеткому и неясному произнесению слов и фраз.

В ходе своего исследования, О. Ю. Федосова обратила внимание на важную особенность речи детей с стертой дизартрией — ухудшение просодики и интонационной выразительности речи. Эти дети сталкиваются с проблемами в области голоса, таких как моно- и амодуляция по высоте и силе, а также с нарушенным речевым выдохом. Однако, одной из характерных черт для детей с дизартрией является способность сохранять ритмическую структуру слова, количество слогов и ударение, даже при искаженном произнесении звуков, входящих в состав слова. Эти результаты указывают на значимость просодики в обучении речи и позволяют сделать важные выводы для совершенствования методик работы с детьми, страдающими дизартрией [8].

У детей со стёртой дизартрией наблюдаются нарушения процесса восприимчивости и воспроизводства интонационных структур: темпа, ритма и логического ударения (Л. В. Лопатина, Серебрякова) [9]. Голосовые нарушения проявляются в слабой выразительности, недостаточной силе голоса, отсутствии модуляций голоса, которые обусловлены парезами мышц языка, неба, глотки и голосовых складок (Е. М. Мастюкова) [10].

Архипова Е. Ф. в своей работе описывает особенности просодической стороны речи при стертой дизартрии [1]:

- интонационная выразительность речи детей резко снижена,
- у детей страдают голос, голосовые модуляции по высоте и силе, ослаблен речевой выдох,
- имеются нарушения тембра речи и появляется иногда назальный оттенок,
- в частых случаях темп речи у детей ускорен,
- речь ребенка во время рассказывания стихов монотонная, постепенно теряется разборчивость речи и голос гаснет,
- во время речи голос тихий, не удаются изменения высоты, силы голоса по подражанию.

Особенности просодической стороны речи детей с дизартрией, в частности, таких характеристик, как дыхания, темпа речи, ритма, голосовых модуляций, тембра описывают Г. С. Оразаева, Б. А. Сейтенова. Они обосновывают необходимость построения логопедической работы с дизартриками на основе целостного подхода к совершенствованию интонационной выразительности речи [12]. Из-за нарушений просодической стороны речи у детей с стертой дизартрией, часто наблюдается неспособность распознавать эмоции окружающих людей и выражать собственные, что усложняет процесс коммуникации. Проблемой эмоционального развития детей дошкольного возраста с нарушением речи занимались Г. Б. Ниетбаева и Ж. М. Наурызбаева [11]. Вопрос использования интонации в вопросительных предложениях также тесно связан с эмоциональным компонентом. В статье А. К. Сатовой, А. М. Бердихан,

М. С. Махадидовой раскрывается специфика формирования вопросительных предложений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [13].

В нашем исследовании, был проведен констатирующий эксперимент с целью выявления уровня развития интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с стертой дизартрией. Полученные результаты могут быть использованы для дальнейшего совершенствования методов работы с детьми с стертой дизартрией и расширяют возможности для всестороннего развития личности ребенка через использование средств театрализованной деятельности.

На основе анализа теоретических положений по проблеме развития интонационной стороны речи старших дошкольников с стертой дизартрией было проведено экспериментальное исследование. В нем принимали участие 30 детей старшего дошкольного возраста с стертой дизартрией в возрасте 4–5 лет.

Для изучения формирования интонации речи были отобраны следующие компоненты просодической системы: мелодика, ритм, сила и высота голоса, логическое ударение.

Для оценки сформированности просодических элементов речи нами была адаптирована и использована методика Е. Е. Шевцова и Л. В. Забродиной [14].

На основе анализа литературных источников были установлены следующие критерии качественной оценки выполнения заданий для всех выбранных компонентов просодической системы:

4 балла — задание выполняется правильно и самостоятельно;

3 балла — задание выполняется правильно, но в замедленном темпе;

2 балла — задание выполняется с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно по ходу работы;

1 балл — для выполнения задания требуется активная помощь взрослого;

0 баллов — задание не выполняется, повторные инструкции неэффективны.

Для объективного анализа результатов диагностики такого просодического компонента речи, как мелодика была разработана балльная количественно-качественная оценка. Ребенку предъявлялось 15 предложений, из них 5 предложений с повествовательной интонацией, 5 — с восклицательной, 5 — с вопросительной.

Шкала оценивания по количеству правильных ответов:

— Высокий уровень: ребенок правильно определил интонацию 11–15 предложений — 3 балла.

— Средний уровень: 6–10 предложений — 2 балла.

— Низкий уровень: меньше 5 предложений — 1 балл.

В результате оценки успешности выполнения заданий были выделены три группы детей. Критерием распределения стало количество баллов, присвоенных испытуемому за выполнение каждого задания, что позволило дифференцировать степень выраженности нарушения изучаемых компонентов:

1) выявление умения различать и воспроизводить различные интонационные структуры (мелодика речи):

— Высокий уровень сформированности — 43–63 б.

— Средний уровень сформированности — 22–42 б.

— Низкий уровень сформированности — 1–21 б.

2) обследование умения воспринимать и воспроизводить ритм:

— Высокий уровень сформированности — 17–24 б.

— Средний уровень сформированности — 9–16 б.

— Низкий уровень сформированности — 1–8 б.

3) определение умения изменять силу и высоту голоса:

— Высокий уровень сформированности — 17–24 б.

— Средний уровень сформированности — 9–16 б.

— Низкий уровень сформированности — 1–8 б.

4) выявление умения правильно воспринимать и воспроизводить (расставлять) логические ударения в предложениях различной интонационной структуры.

— Высокий уровень сформированности — 25–36 б.

— Средний уровень сформированности — 13–24 б.

— Низкий уровень сформированности — 1–12 б.

За выполнение каждого из предлагаемых заданий ребенок получал определенное количество баллов, в зависимости от уровня и качества выполнения упражнения. Затем баллы суммировались, и на основе полученного результата определялась степень тяжести нарушения. Уровни сформированности интонационной выразительности речи в баллах:

— Высокий уровень (незначительное отклонение от нормы) — 99–147 б.

— Средний уровень (средняя степень нарушения) — 50–98 б.

— Низкий уровень (тяжелая степень нарушения) — 1–49 б.

Результаты исследования уровней развития компонентов интонационной структуры речи у детей старшего дошкольного возраста с стертой дизартрией представлены в таблице 1.

Таблица 1. Уровни развития компонентов интонационной структуры речи у детей старшего дошкольного возраста с стертой дизартрией (в баллах)

№	Имя ребенка	Мелодика	Ритм	Сила и высота голоса	Логическое ударение	Общее кол-во баллов	Уровни развития инт-х компонентов речи
1	Айдана	29	16	20	15	80	средний
2	Александр	40	19	15	13	87	средний
3	Алиса	13	9	10	9	41	низкий
4	Амирлан	23	15	13	9	60	средний
5	Аңсар	33	15	17	21	86	средний

Таблица 1 (продолжение)

№	Имя ребенка	Мелодика	Ритм	Сила и вы- сота голоса	Логическое ударение	Общее кол-во баллов	Уровни развития инт-х компо- нентов речи
6	Арыстан	57	23	20	20	120	высокий
7	Асылбек	38	17	13	10	78	средний
8	Асылжан	34	15	16	20	85	средний
9	Аян	34	21	20	13	88	средний
10	Батырхан	25	20	15	13	73	средний
11	Владимир	10	11	12	10	43	низкий
12	Владимир	40	22	15	11	88	средний
13	Дамир	39	17	19	21	96	средний
14	Дарын	17	8	9	12	46	низкий
15	Диляра	49	20	22	27	118	высокий
16	Ислам	21	10	13	11	55	средний
17	Ильяс	20	10	7	9	46	низкий
18	Костя	17	10	10	12	49	низкий
19	Максим	23	11	18	15	67	средний
20	Мансур	48	15	16	13	92	средний
21	Никита	41	12	13	13	79	средний
22	Никита	17	10	8	11	46	низкий
23	Николай	41	16	10	12	79	средний
24	Риана	43	23	18	26	110	высокий
25	Родион	40	22	15	9	86	средний
26	Роман	43	23	19	25	110	средний
27	Руслан	37	20	19	11	87	средний
28	Тимур	40	17	15	14	86	средний
29	Ясмина	32	16	21	12	81	средний
30	Ярослав	30	23	15	10	78	средний

Таблица 2. Уровни развития компонентов интонационной структуры речи у детей старшего дошкольного возраста с стертой дизартрией (в %)

Уровни	Компоненты интонационной структуры речи				Обобщенный показатель
	Мелодика	Ритм	Сила и высота голоса	Логическое ударение	
1 уровень высокий	16,7	46,7	36,7	10	27,5
2 уровень средний	60	50	56,7	40	51,7
3 уровень низкий	23,3	3,3	6,6	50	20,8

Особенности выполнения первого задания по выявлению способности распознавать разнообразные мелодико-интонационные структуры у дошкольников со стертой формой дизартрии представлены результатами выполнения задания, которые предъявлены в таблице 2, иллюстрирующей соотношение адекватных выборов сигнальной карточки и ошибочных ответов, приобретенных по предъявлению предложений, принадлежащих к различным интонационным структурам (повествовательной, восклицательной и вопросительной).

Анализ успешности выбора сигнальной карточки по предъявлению предложений различной интонационной структуры показал, что повествовательную интонацию обусловили все дети. Несколько меньше было допущено ошибок при предоставлении предложений с вопросительной интонацией. Нужно

отметить, что все ошибочные ответы касались вопросительных предложений без вопросительного слова: *Идем домой? Собака убежала?* Дети в большом количестве случаев не могли найти восклицательную интонацию предложений не содержащих междометий: *Сегодня так тепло! Это наша улица!* Таким образом, значительное количество ошибок отмечалось при предоставлении предложений восклицательной интонации.

2-е задание имело целью определить способность ребенка к восприятию и воспроизведению ритма. Значительное количество детей смогли справиться с заданием, однако у пяти детей ритм речи характеризуется нерегулярностью и изменчивостью.

Третье задание было направлено на выявление возможности ребенка изменять высоту и силу собственного голоса. Дети старшей группы с интересом приняли это задание, но ко-

личество правильных ответов было низким. Полностью без помощи других с заданием смогли справиться меньше половины детей (36,7%).

4-е задание было ориентировано на выявление возможности правильно расставлять логическое ударение при произнесении различного речевого материала. Из таблицы 2 мы видим, что справились с этим заданием только несколько детей. Меньшее количество ошибок было при повторении ребенком стихотворного текста вслед за экспериментатором. Наибольшее количество ошибок было при расстановке логического ударения во фразе.

Качественный анализ результатов исследования показал, что значительные трудности при выполнении заданий у детей отмечаются в распознавании разнообразных мелодико-интонационных структур, произвольном изменении силы голоса и расстановки логического ударения в разнообразном речевом материале. Обобщение результатов выполнения заданий позволило выделить три группы детей старшей группы с дизартрией в зависимости от степени сформированности интонационно-выразительной стороны речи.

Обобщенные результаты развития интонационной стороны речи по всем сериям заданий представлены в таблице 3.

Таблица 3. Уровни развития интонационной выразительности речи у детей дошкольного возраста с дизартрией

Уровни	Высокий	Средний	Низкий
Количество детей в%	27,5	51,7	20,8

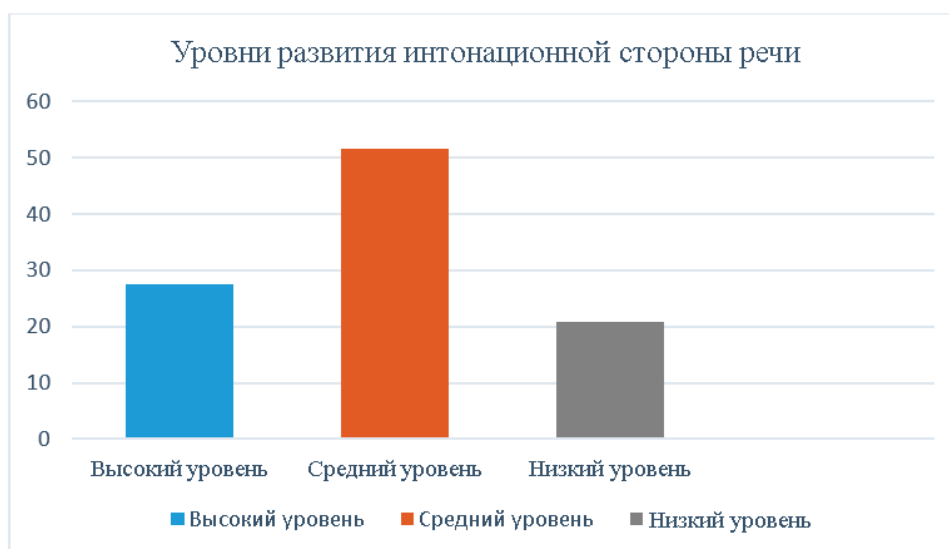


Рис. 1. Уровни развития интонационной стороны речи у старших дошкольников с стёртой дизартрией на диагностическом этапе (%)

Из диаграммы видно, что 27,5% детей имеют высокий уровень развития интонационной выразительности речи. Эти дети проявили самостоятельность в исполнении заданий, соблюдение интонационной выразительности речи, умение изменять силу и высоту голоса, умение правильно воспроизводить ритм и темп, расставлять логическое ударение в речевом материале различной трудности.

51,7% детей были отнесены к среднему уровню развития интонационной стороны речи. При выполнении заданий им была оказана помощь (побуждение, стимулирующие вопросы). У них наблюдались единичные нарушения в различении интонационных структур, воспроизведении ритма и темпа, изменении силы и высоты голоса, в расстановке логического ударения в предложенном речевом материале.

Низкий уровень развития интонационной выразительности выявлен у 20,8% детей с стёртой дизартрией. Для детей с данным уровнем при выполнении заданий характерно: не-

умение различать интонационные структуры, неумение произвольно в строгом соответствии с интонацией предложенного речевого материала изменять силу и высоту голоса, воспроизводить ритм и темп, отказ от выполнения заданий.

По результатам констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что у детей дошкольного возраста со стёртой дизартрией наблюдаются различные степени выраженности нарушений в интонационной выразительности речи. Эти нарушения характеризуются нечетким восприятием и воспроизведением мелодических рисунков фраз, логическим ударением, ошибочным употреблением словесного ударения, а также ограниченными возможностями случайного изменения силы голоса.

На основе анализа полученных данных были разработаны рекомендации для развития интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста с стёртой дизартрией в процессе проведения логопедических занятий с использованием средств театрализованной деятельности:

1. Создание стимулов к активному участию. Вместо того, чтобы просто повторять отдельные слова или фразы, включите детей в различные игровые ситуации. Например, организуйте ролевую игру, где дети могут выступать в качестве различных персонажей. Это поможет им более эмоционально и активно выражать свои мысли и эмоции, развивая при этом интонацию.

2. Использование разнообразных интонаций и акцентов. Включайте в занятия с детьми игры, где они должны менять интонацию и акцент в зависимости от ситуации. Это поможет им более гибко использовать интонацию в своей речи.

3. Тренировка мимики и жестов. Помимо интонации мимика и жесты также играют важную роль в выражении эмоций и глубине речи. При проведении игровых ситуаций, стимулируйте детей использовать жестикуляцию и мимику, чтобы до-

полнить свою речь. Это поможет развить интонацию в сочетании с другими элементами невербальной коммуникации.

4. Игра с интонацией и ритмом. Проводите занятия, где дети должны мимикрировать интонацию и ритм различных звуков и слов. Например, попросите их повторить услышанные ими звуки с определенным интонационным уклоном и ритмом. Это развивает их способность к восприятию и передаче интонационных элементов в речи.

5. Создание игровых ситуаций с повышенной эмоциональной нагрузкой. Игры, где дети должны передавать сильные эмоции, помогут им более точно использовать интонацию в своей речи. Например, попросите их сыграть сцену, где они испытывают страх или радость, и выразить эти эмоции через свою интонацию и речь.

Литература:

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей — М.: АСТ: Астрель, 2007.
2. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. — М.: Наука, 1982.
3. Скворцов, Л. И. Теоретические основы культуры речи. — М.: Наука, 1980. — 352 с.
4. Тонкова-Ямпольская, Р. В. Становление физиологических механизмов речи / Р. В. Тонкова-Ямпольская // Исследования языка и речи: ученые записки МГПИИЯ. — М.: МГПИИЯ, 1971. — Т. 60. — С. 5–12.
5. Аксарина, Н. М. «Воспитание детей раннего возраста» — Изд-во «Медицина», М., 1977 г.
6. Ларина Е. А. Скрининг-диагностика интонационной стороны речи у детей младшего школьного возраста: учеб.-метод. пособие. — Хабаровск: Изд-во Дальневосточ. гос. гуманитар. ун-та, 2011. 142 с.
7. Яровенко О. И. Становление интонационной системы языка у детей младшего дошкольного возраста // Становление речи и усвоение языка ребенком. — М.: Изд-во МГУ, 1985. — С. 33–46.
8. Федосова, О. Ю. Коррекция звукопроизношения у дошкольников с легкой степенью дизартрии с учетом фонетического контекста [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. / О. Ю. Федосова. — Самара, 2005. — 228 с. 60.
9. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. — СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000.
10. Мастюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: Кн. для логопеда. — М.: Просвещение, 1985.
11. Ниетбаева Г. Б., Наурызбаева Ж. М. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста с нарушением речи // Вестник КазНПУ им. Абая. (Сер. «Специальная педагогика»). — 2017.-№ 3.— С. 93–97
12. Оразаева Г. С., Сейтенова Б. А. Формирование интонационной выразительности речи у дошкольников с дизартрией // Вестник КазНПУ им. Абая. (Сер. «Специальная педагогика»). — 2017.-№ 4.— С. 100–103.
13. Сагова А. К., Бердіхан А. М., Махадилова М. С. Особенности формирования вопросительных предложения у детей ОНР дошкольного возраста // Вестник КазНПУ им. Абая. (Сер. «Специальная педагогика»). — 2017.-№ 2.-С.88–92
14. Шевцова, Е. Е. Технологии формирования интонационной стороны речи: учебное пособие для вузов / Е. Е. Шевцова, Л. В. Забродина. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2023. — 189 с.
15. Акименко В. М. Развивающие технологии в логопедии. — Ростов н/Д; изд. Феникс, 2011.
16. Мигунова Е. В. Организация театрализованной деятельности в детском саду: Учеб.-метод. пособие; НовГУ имени Ярослава Мудрого. — Великий Новгород, 2006.

Совершенствование социокультурной компетенции школьников на основе применения аудиовизуальных технологий

Ковлешенко Юлия Дмитриевна, студент магистратуры
Московский городской педагогический университет

Статья посвящена исследованию процесса совершенствования социокультурной компетенции школьников с использованием аудиовизуальных технологий. В работе рассматривается эффективность применения таких технологий в образовательном процессе с целью расширения знаний, развития критического мышления, формирования коммуникативных навыков и адаптации к со-

временной цифровой среде. Статья содержит анализ различных методик работы с аудиовизуальными материалами, описание их влияния на уровень социокультурной компетенции учащихся. В результате исследования делаются выводы о значимости использования аудиовизуальных технологий для развития социокультурной компетенции и предлагаются рекомендации для оптимального внедрения таких методов обучения в школьную практику.

Ключевые слова: аудиовизуальные средства, виртуальный тур, иностранный язык, социокультурная компетенция

Цель данного исследования — обосновать целесообразность использования аудиовизуальных средств обучения, направленных на формирование и совершенствование социокультурной компетенции учащихся.

В рамках исследования были рассмотрены различные подходы к понятию «социокультурная компетенция». За основу был взят ФГОС нового поколения, который устанавливает требования к учебной программе по иностранным языкам для учащихся разных этапов обучения. Так, в контексте основного общего образования (5–9 классы) указаны следующие основные аспекты социокультурной компетенции:

1. Соблюдение правил вежливого общения в межкультурном контексте, включая речевой этикет.
2. Овладение тематической лексикой и знание реалий, связанных с выбранными темами. Это включает основные национальные праздники, традиции и обычаи, традиции в питании и досуге, а также систему образования.
3. Формирование представлений о своей родной стране и стране/странах, изучаемых на английском языке. Это включает знакомство с национальными праздниками, особенностями образа жизни и культуры, известными достопримечательностями и образцами литературы на английском языке для подростков.
4. Умение взаимодействовать межличностно и межкультурно, используя знания о национально-культурных особенностях своей страны и страны/стран, изучаемых на английском языке [5].

Данные составляющие социокультурной компетенции должны находить свое отражение в школьной программе, а именно в учебно-методических материалах. Однако анализ УМК Spotlight 7, по которым обучаются школьники 7 классов, показал, что в школьной программе уделяется недостаточное внимание социокультурному аспекту. Например, рассмотрим раздел «Culture Corner» в Unit 2. В учебнике представлен текст «The Yeoman Warders», который будет основой для выполнения заданий. В разделе «Reading&Listening» предлагается задание на прогнозирование «Look at the title. Who are these men? Read through and check», работа с лексикой «Read the text again. Choose the correct word to complete the gaps. Listen and check» и задания на True/False. В разделе «Speaking» школьникам необходимо пересказать часть теста, которую они запомнили после выполнения предыдущих заданий. А в разделе «Writing» написать e-mail другу по переписке. Чтобы развить интерес к культуре родной страны и умение применить эти знания в ситуации межкультурного общения, таких заданий может быть недостаточно.

Так как современные подростки обладают клиповым мышлением, то есть воспринимают информацию фрагментарно, яркими образами, им может быть сложно работать над большими

текстовыми заданиями без аудиовизуального сопровождения, привлекающего их внимание. Именно поэтому для формирования и совершенствования социокультурной компетенции обучающихся на уроках иностранного языка целесообразно использовать аудиовизуальные технологии.

Аудиовизуальные технологии обучения представляют образовательную деятельность с применением видео- и аудиоматериалов при работе с учебной информацией. Под аудиовизуальными средствами понимается совокупность технических средств обучения, предназначенных для восприятия зрительной и слуховой информации, широко используемых в образовательном процессе. К ним относятся видеофильмы, кинофрагменты, учебные телепередачи, виртуальные экскурсии [4, с. 314].

Основными преимуществами использования аудиовизуальных технологий в обучении английскому языку являются:

- 1) Интеграция информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс.
- 2) Стимулирование у учащихся интереса к самообразованию.
- 3) Формирование и развитие коммуникативной компетенции.
- 4) Создание системы доступного образования (Студенты могут просматривать фильмы, слушать аудио- и видеозаписи дома в удобном режиме с возможностью делать паузы, когда это необходимо) [1, с. 74].
- 5) Создание условий, способствующих положительной мотивации к изучению английского языка (Аутентичные аудиовизуальные материалы воссоздают реальные ситуации общения. Школьники предпочитают выполнять задачи, основанные на реальных материалах, предназначенных для носителей языка) [3].

Рассмотрим элемент урока для 7 класса, УМК Spotlight 7 с использованием аудиовизуальных технологий, таких как виртуальные экскурсии. Цель урока — совершенствование социокультурных навыков учащихся на основе изучения виртуального Русского музея.

Накануне ученикам было дано домашнее задание — ознакомиться с виртуальным туром на английском языке по Михайловскому дворцу на сайте «Виртуальный Русский музей». Виртуальный тур содержит 2 раздела: коллекция и медиатека. В разделе коллекция учащиеся могут прочитать подробную информацию про каждый экспонат, а в медиатеке просмотреть видео на иностранном языке. Для первого знакомства с музеем ученикам предлагается выбрать раздел «Коллекция: Древнерусское искусство XII–XVII веков. Зал 1», и посмотреть пятиминутное видео про Михайловский замок в медиатеке. Дополнительно школьникам необходимо придумать 10 вопросов к разобранному материалу.

В классе первым этапом урока будет рефлексия по выполненному домашнему заданию. Ученики смогут задать вопросы учителю, разобрать незнакомые слова, рассказать, какие трудности возникли в процессе выполнения задания.

Далее информацию необходимо отработать, например, в форме онлайн викторины на платформе QuizMe. Ученики отвечают на вопросы с множественным выбором по теме домашнего задания. Например, «*What is the main characteristic of «The angel with Golden hair»?*»

Следующий шаг — подросткам предлагается выступить в роли зрителя музея или его посетителя. «Посетитель» сможет задать подготовленные дома вопросы, например, «What are the

people doing in front of the icon »Apostles Peter and Paul«?», а «смотритель» попытаться на них ответить, это поможет закрепить полученные знания и погрузить учеников в ситуацию общения.

Таким образом, виртуальные экскурсии как средство обучения способствует формированию и совершенствованию у школьников иноязычной коммуникативной компетенции в различных ее составляющих, в том числе социокультурной. При этом также происходит расширение кругозора и творческого потенциала обучающихся [2, с. 2894]. Все это создает образовательную среду, максимально приближенную к реальности и способствует подготовке школьников к эффективной межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Аудиовизуальные технологии изучения профессионально-ориентированного английского языка специалистов технических вузов / Н. В. Неверова, Г. А. Иванова, В. В. Белякова. — Текст: непосредственный // Современное педагогическое образование. — 2019. — С. 74–76.
2. Будник, А. С. Виртуальные туры по музеям как эффективное средство обучения иностранным языкам / А. С. Будник. — Текст: непосредственный // Письма в Эмиссия. Оффлайн. — 2020. — № 11. — С. 2894.
3. Гордеева, Н. Г. Формирование социокультурной компетенции у будущих учителей иностранного языка на основе применения аудиовизуальных средств обучения / Н. Г. Гордеева, Э. Ш. Зейнутдинова. — Текст: непосредственный // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. — 2017. — № 3. (95). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsiokulturnoy-kompetentsii-u-buduschih-uchiteley-inostrannogo-yazyka-na-osnove-primeneniya-audiovizualnyh-sredstv>
4. Малышева, Т. В. Аудиовизуальные технологии и средства обучения иностранному языку в начальном иноязычном образовании / Т. В. Малышева. — Текст: непосредственный // Обучение иностранным языкам — современные проблемы и решения: сборник материалов I Международной научно-практической конференции им. Е. Н. Солововой, 2020. — С. 313–316.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413). — Текст: электронный // ФГОС: [сайт]. — URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 26.03.2024).

Специфические нарушения письма и подходы к их изучению

Коновалова Анастасия Владимировна, студент магистратуры
 Научный руководитель: Юдина Валерия Александровна, кандидат психологических наук, доцент
 Шадринский государственный педагогический университет (Курганская обл.)

В статье автор исследует специфические нарушения письма.

Ключевые слова: дизорфография, дисграфия, расстройство письменной речи.

Проблема нарушения письма представляет собой наиболее актуальную и сложную проблему для современной психологии, педагогики и логопедии. Несмотря на проведенные обширные исследования и накопленный теоретический материал, среди специалистов до сих пор нет единого мнения как в терминологии, используемой для обозначения нарушений письма, так и в определении их природы. Круг специалистов из различных научных дисциплин, занимающихся изучением нарушения письма, постоянно расширяется, и исследование этой проблемы несет в себе комплексные знания и междисциплинарный подход. В России работа Р. Е. Левиной [5] и ее учеников считается началом системного психолого-педагогиче-

ского подхода к изучению речевого дизонтогенеза. Трудности письма в рамках данного подхода являются поздним проявлением трудностей устной речи, в которых основную роль играет незрелость фонетико-фонематических процессов [5].

С точки зрения клинико-педагогического подхода такие исследователи как М. М. Безруких [11], А. Н. Корнев [6] и Р. И. Лалаева [7] стали основоположниками в изучении нарушений письма. Благодаря смешению различных наук стало возможным подходить к коррекции письма не только с точки зрения педагогики и психологии, но и включать в работу основы психолингвистики, психофизиологии и нейропсихологии. Нарушения письма с позиции клинико-педагогического подхода — это на-

рушения формирования и развития оперативных его составляющих, то есть нарушения сенсомоторных навыков высокой сложности [3].

Логопедами О. Б. Иншаковой и Н. Л. Немцовой были освещены вопросы значимости межполушарного взаимодействия в процессе освоения ребенком письма [8]. Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева [1,2], А. В. Семенович [9] и Л. С. Цветкова [10] являются основоположниками нейропсихологического и индивидуального подходов. С позиции нейропсихологического подхода изучать структуру психических функций необходимо во взаимосвязи с процессами, обеспечивающими обработку кинестетической, зрительной, пространственной и слуховой информации. Здесь же исследователи обращают внимание на важность анализа процесса избирательной активации, программирования и контроля за собственной деятельностью, анализ серийности движений, что в последующем приводит к определенной иерархичности нарушения. Данный подход позволяет говорить о том, что в коррекции письма необходимо прибегать к системности в воздействии, так как нарушение письма обеспечено нарушениями других психических функций [4].

В отечественной психологической и педагогической литературе под нарушениями письма у детей имеют в виду дисграфию и дизорфографию. В то же время дизорфография связана с нарушением освоения морфологических и традиционных принципов письма, которые проявляются в многочисленных орфографических ошибках. При дисграфии нарушается письмо по фонетическому принципу и возникает значительное количество специфических ошибок. В этом контексте термины «дисграфия» и «специфическое расстройство письма» являются синонимичными [7], [11].

Расстройства письменной речи — это парциальные нарушения процесса письма, проявляющиеся в стойких и повторяющихся письменных ошибках, которые обусловлены дефектным формированием высших психических функций, участвующих в процессе письма [7].

В нейропсихологических исследованиях большое внимание уделяется трудностям обучения, связанным с дисфункцией третьего мозгового блока, включающего как последовательную

организацию движений и языка, так и программирование, регуляцию и контроль деятельности [1]. Так, для школьников с функциональной слабостью третьего блока мозга характерны следующие специфические ошибки в письме: персеверации, антиципация, пропуск букв и слогов, нарушения границ предложений и слов. Обнаружение данных ошибок позволило Т. В. Ахутиной [2] выделить особый вид специфических нарушений письма, которую она назвала регуляторной дисграфией [2].

Исследователи также выделяют дисграфию, вызванную недостаточностью других структурных компонентов письма, связанную с блокировкой приема, обработки и хранения информации, а именно гностические трудности в левом и правом полушарии. По мнению А. В. Семенович [9], наибольшее количество ошибок наблюдается при гностических затруднениях левого полушария.

При правополушарных гностических нарушениях чаще всего встречаются ошибки, которые обусловлены трудностями обработки зрительной и пространственной информации, например, для таких нарушений характерны замены букв, близких по написанию («х» и «ж», «т» и «п»), отзеркаливание на письме букв («з» и «е», «э» и «с»), а также смешение букв на письме («д» и «б», «д» и «в»).

При дисграфии исследователями выделяются следующие группы ошибок на письме:

1. Искажение в написании буквы («с» вместо «о»).
2. Замены букв на близкие по написанию («ц» вместо «щ»).
3. Замены букв на близкие по звучанию звуки («с» вместо «ш»).
4. Нарушения в звуко-буквенном составе слова, например, в виде перестановки или добавления букв, пропуска или контоминации букв или слогов («маниша» вместо «машина», «весепад» вместо «велосипед»).
5. Нарушения структуры предложения в виде слитного написания слов внутри предложения, нарушение границы предложения, контоминации слов.
6. Собственно, аграмматизмы, связанные с трудностями освоения норм орфографии (много ручков, машина за домой) [6].

Литература:

1. Ахутина, Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников: учебное пособие / Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова. — Москва: Секачев, 2008. — 128 с. — Текст: непосредственный.
2. Ахутина, Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход: учебное пособие / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. — Санкт-Петербург, 2008. — 320 с. — Текст: непосредственный.
3. Брындина, И. В. Особенности нарушения письма у младших школьников / И. В. Брындина, Н. Н. Гогилашвили, В. П. Ключкова. — Текст: электронный. — Режим доступа: URL: <https://urok.1sept.ru/> (дата обращения: 04.04.2023)
4. Дерюгина, А. С. Современные теоретические представления о дисграфии и проблема ее классификации / А. С. Дерюгина, Е. Ю. Медведева. — Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 66–4. — С. 63–66.
5. Дорофеева, С. В. Лингвистические аспекты коррекции дислексии и дисграфии / С. В. Дорофеева. — Текст: электронный. — Режим доступа: URL: <file:///C:/Users/ /lingvisticheskie-aspekty-korreksii-disleksii-i-disgrafii-opyt-uspeshnogo-primeneniya-kompleksnogo-podhoda.pdf> (дата обращения: 04.04.2023)
6. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. — Санкт-Петербург: МиМ, 1997. — 286 с. — Текст: электронный. — Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/1/0306/1_0306-126.shtml.

7. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. — Санкт-Петербург: МиМ, 1997. — 286 с. — Текст: электронный. — Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/1/0306/1_0306-126.shtml.
8. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоления у младших школьников / И. Н. Садовникова. — Москва: Владос, 1995. — 256 с. — Текст: непосредственный.
9. Семенович, А. В. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учебное пособие / А. В. Семенович, Л. С. Цветкова, С. Н. Котягина, Е. Г. Гришина, Т. Ю. Гогберашвили; под ред. Л. С. Цветковой. 2-е изд., испр. — Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. — 296 с. — Текст: непосредственный.
10. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения. Нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. — Москва: МОДЭК, МПСИ, 2005. — 256 с. — Текст: непосредственный.
11. Шурыгина, И. А. Коррекция нарушений письма у учащихся младших классов с недоразвитием произвольной психической деятельности в общеобразовательной школе: Дис... канд. пед. наук: 13.00.03: Екатеринбург, 2003. — 206 с. — Текст: электронный. — Режим доступа: URL: <http://www.dslib.net/korrekcion-pedagogika/korrekcija-narushenij-pisma-u-uchawih-sja-mladshih-klassov-s-nedorazvitiem.html> (дата обращения: 04.04.2023).

Метод выявления и разрешения конфликтов в образовательной организации

Коробейников Алексей Максимович, студент магистратуры

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

В статье рассматривается медиация как эффективный метод выявления и разрешения конфликтов в образовательной организации и выделяются этапы работы для службы школьной медиации, также рассматриваются проблемы, с которыми сталкивается современная образовательная система при изучении данных вопросов.

Социально-экономические изменения в России оказывают влияние на образовательные учреждения и выдвигают ряд требований перед современной педагогической наукой и практикой рассматривать важнейшие вопросы научной разработки проблем гуманистического воспитания и образования подрастающего поколения, так как исследования Ю. Н. Козырева, В. Б. Ольшанского и многих других ученых, демонстрируют, что хуже всего учителя подготовлены к тому, чтобы решать психологические задачи, возникающие в процессе взаимодействия со школьниками, их родителями, коллегами и администрацией школы. В связи с этими обстоятельствами учителю полезно овладеть технологией педагогического управления конфликтными ситуациями. Однако именно вопросы совершенствования организации управления конфликтами на сегодняшний день недостаточно исследованы и требуют системного подхода для разработки эффективных дидактических и воспитательных решений для поставленных педагогических и социальных задач [2].

В исследованиях межличностных конфликтов обучающихся в образовательных учреждениях акцент делается больше на моделях и причинах конфликтного поведения обучающихся и на объяснительных теориях, чем на эффективных средствах урегулирования конфликтов, поэтому возникла необходимость внедрения нового способа урегулирования споров и конфликтных ситуаций между участниками образовательного процесса — служба школьной медиации. Деятельность данной организации заключается в том, чтобы внедрить медиацию в воспитательную работу и получить определенный результат, но могут возникнуть некоторые трудности в процессе реализации ра-

боты данной службы, что объясняется достаточно легко — противоречивая позиция медиатора. С одной стороны, у него есть определенная технология, а с другой — он должен быть активистом, управленцем, чтобы ее внедрить и сделать так, чтобы она имела педагогический и социальный результат [1].

Чаще всего в школьной практике конфликты решаются с привлечением административного ресурса, которые предполагает ряд мер для перевоспитания участников спора: проводится профилактическая беседа, в которой выясняют причину разногласий, далее проступок и поведение могут разобрать на школьном совете по профилактике правонарушений и безнадзорности среди несовершеннолетних, ставят на внутришкольный учет или учет Комиссии по делам несовершеннолетних, что на какой-то промежуток времени купирует проблему, но полностью ее не решает [1].

Как раз-таки, благодаря участию в программах службы школьной медиации, участники образовательного процесса смогли бы развивать навыки, которые крайне важны и ценны в повседневной жизни. Во-первых, это навыки общения: понимание границ, связей общения, понимание разницы между межличностными и объективными типами отношений и осознанное поддержание именно межличностных отношений. Во-вторых, личностные навыки: самоконтроль, способность действовать в неясных условиях (придумывать идеи, проводить анализ ситуации, принимать решения). В-третьих, получение опыта решения споров: применение наиболее благоприятных стратегий поведения в конфликте, умение заметить в споре возможности для регулирования проблем, которые лежат в его основе [4].

В рамках решения задачи выявления и разрешения конфликтов в образовательной организации можно выделить следующие этапы работы для службы школьной медиации [4]:

1. Проведение семинаров для ознакомления учащихся, педагогов и родителей с возможностями медиации;
2. Выявление инициативных представителей, выразивших готовность участвовать в работе службы медиации;
3. Проведение семинаров и тренингов для работников учебного учреждения с отработкой навыков использования медиативного инструментария в зависимости от обстоятельств конфликтной ситуации;
4. Привлечение профессиональных медиаторов для супервизии накопленного опыта.

Таким образом, метод школьной медиации считается новаторским. Он используется в качестве альтернативного метода с целью разрешения споров и избегания острых конфликтных ситуаций среди участников образовательного процесса. Также программы, разработанные службой медиации помогут участникам спорных отношений в образовательном учреждении становиться все более заинтересованными в самостоятельном урегулировании возникающих противоречий с целью выработки взаимоприемлемого и жизнеспособного решения по урегулированию конфликта на условиях взаимного уважения и признания права каждой из сторон защищать свои интересы [3].

Развитие медиации происходит достаточно активно, но можно констатировать ряд проблем, с которыми сталкивается современная образовательная система [3]:

1. Некоторые образовательные организации проявляют негативное отношение к службам медиации и не стремятся их создавать. В таких случаях, даже если служба медиации существует в учебном заведении, ее программы, скорее всего, будут реализовываться только на бумаге, без практической реализации.
2. Медиатор в основном не имеет глубокие знания в области решения конфликтных ситуаций, так как это может быть любой человек, прошедший специальное обучение, например, краткосрочные курсы повышения квалификации. Однако,

для эффективной работы медиатора необходимо вооружить его специальными техниками ведения переговоров, чтобы он не заменял восстановительную медиацию простым разбирательством в спокойном тоне. Для этого медиатора необходимо обучить профессиональному ведению переговоров, чтобы обидчик осознал степень причиненного вреда жертве и захотел заглаживать нанесенный вред, что, к сожалению, происходит не всегда.

3. Появляется необходимость введения в штатное расписание школы должности независимого медиатора, роль которого чаще всего выполняет социальный педагог или школьный психолог.

4. Отсутствует возможность приглашения в школу для конструктивного разрешения конфликтов независимых медиаторов, так называемых медиаторов со стороны, так как до сих пор отсутствует сообщество медиаторов, а также нет специальных программ подготовки данных специалистов.

В заключение, стоит отметить, что именно школа является отражением нашего современного общества с постоянно меняющимися условиями. Отрицательные и положительные социальные процессы сосредоточены вокруг образовательного процесса, который формирует новое общество, остро нуждающееся в способности конструктивно взаимодействовать друг с другом. Для этого необходимо развивать социальный интеллект, менталитет социального партнерства, сотрудничества, учить детей и подростков конструктивным способам разрешения конфликтов. Не случайно процесс медиации в период школьного обучения является самым важным звеном в социальном развитии личности. От того, как будет организован процесс познания и понимания школьником конфликтов в этот период, во многом зависит будущее общества. Таким образом, медиация в практическом отношении должна постоянно развиваться и подкрепляться новыми практиками, а также представлять собой многоэтапную процедуру переговорного процесса, в ходе которого конфликтующие стороны при содействии медиатора должны прийти к соглашению относительно урегулирования конфликта.

Литература:

1. Коновалов, А. Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство / А. Ю. Коновалов. — М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. — 256 с. — ISBN978-5-901075-33-3. — Текст: непосредственный.
2. Курочкина, И. А. Педагогическая конфликтология: учебное пособие / И. А. Курочкина, О. Н. Шахматова. — Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. — 229 с. — Текст: непосредственный.
3. Лаврова, Н. М., Лавров, В. В. Измерение функционального ресурса организации / Н. М. Лаврова, В. В. Лавров. — Коуч, 2008. — № 1 (12). — С. 14–17. — Текст: непосредственный.
4. Солдатова, Г. В. Служба медиации в образовательной организации / Г. В. Солдатова. — Санкт-Петербург: СПб АППО, 2015. — Текст: непосредственный.

Использование кинезиологических упражнений на занятиях по физической культуре в детском саду

Кривошеина Анна Владимировна, инструктор по физической культуре
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 138»

В статье автор рассматривает комплекс упражнений и игр, которые стимулируют развитие интеллекта ребёнка.

Ключевые слова: кинезиологические упражнения, дети, развитие.

В современных реалиях, опыт работы со здоровьесберегающими технологиями на занятиях по физической культуре, раскрывает метод кинезиологии, направленный на развитие умственных способностей и физического здоровья через определенные двигательные упражнения.

Технология кинезиологических упражнений уникальна тем, что она проста и понятна как для педагогических работников, так и для родителей, может проводиться не только с детьми, а также вместе со взрослыми, являясь частью образовательной деятельности в ДОО или же частью методов развития в домашних условиях.

Работа рекомендована для тех, кто интересуется современными тенденциями в педагогических технологиях.

В современном мире на фоне интенсивного влияния компьютерных технологий на когнитивное развитие детей, стандарты детского дошкольного образования подвергаются сильным изменениям. Уже с дошкольного возраста необходимо более углублённо относиться к интеллектуальному и физическому развитию ребенка.

Также отмечается увеличение в геометрической прогрессии количества детей со сложностями при вхождении в процесс обучения, различными нарушениями в работе организма, а также затруднениями в коммуникациях.

Для достижения идеального баланса между телом, мышлением и эмоциями ребенка необходимо комплексное развитие всех функциональных показателей личности.

На занятиях по физической культуре в нашем детском саду широко используются игры и упражнения на развитие межполушарных связей, что приводит к тому, что ребенок не только становится смелым, активным, энергичным и контролирующим себя, улучшается его речь, концентрация внимания и координация.

Кинезиология — наука о развитии головного мозга посредством движения. Важность внедрения кинезиологических упражнений обусловлено развитием межполушарного взаимодействия, которое является важнейшей составляющей развития интеллектуальных основ личности.

При практике кинезиологических тренировок, в организме происходят положительные структурные изменения. Подвижность, равновесие, сила и пластичность нервных процессов осуществляется более углублённо. Усиленно развивается регуляторная и координирующая роль нервной системы. Нейрогимнастика позволяет выявить скрытые способности человека и расширить границы его возможностей.

Упражнения кинезиологии универсальны, просты и не требуют финансовых затрат.

Кинезиологические упражнения помогают улучшить:

- общую и мелкую моторику;
- внимание;
- память;
- речь;
- пространственное представление;
- снижают утомляемость.

Правила проведения занятий:

1. Упражнения необходимо проводить ежедневно в рамках непрерывной образовательной деятельности.

1. Обязательно создать доброжелательную обстановку.

2. От детей необходимо добиться точного выполнения движений и приемов.

3. Упражнения проводятся в разных положениях: лежа, стоя и сидя.

4. Упражнения выполняются без резких движений, повторы от 3 до 5 раз.

Все указания даются чётко, спокойно, желательно в игровой форме. Педагог следит за правильностью выполнения заданий, за ответной реакцией детей на различные упражнения. Все упражнения педагог выполняет вместе с детьми, постепенно от занятия к занятию увеличивая время и сложность предлагаемых упражнений (исходя из возраста детей).

Упражнения и игры для развития межполушарного взаимодействия используемые на занятиях по физической культуре с дошкольниками:

Ходьба:

- ходьба скрестным шагом;
- ходьба скрестным шагом правым и левым боком;
- с постановкой одной ноги на пятку, а другой на носок;
- пятки вместе носки врозь, руки на пояс;
- пятки врозь носки вместе, руки к плечам;
- с ассиметричным положением рук.

Бег:

- скрестно правым и левым боком;
- бег с прямыми ногами;
- бег спиной вперед;
- бег по заданному маршруту;

Прыжки:

- подскоки на месте и в движении;
- 3 подскока на месте, 1 с поворотом на 180°;
- прыжки ноги вместе, ноги врозь;
- прыжки скрестно (ножницы);
- прыжки с поворотом на 180°;

Ползание:

- на четвереньках;

- на четвереньках шагая одноименной ногой и рукой;
- на четвереньках шагая разноименной рукой и ногой;
- на четвереньках руки скрестно;
- на четвереньках пятясь назад;
- на спине.

Пример комплекса кинезиологических упражнений с теннисным мячом, используемых на занятиях по физической культуре:

1. Мяч крутить пальцами на уровне груди, от себя и на себя.
2. Крутим мяч вокруг себя, по сигналу в другую сторону.
3. Крутим мяч вокруг колен, по сигналу в другую сторону.
4. Высоко поднимая колени передаем мяч под одним и под другим коленом.
5. Ударяем мяч об правой (левой) рукой, ловим двумя руками.
6. ударяем мяч об пол правой рукой, ловим правой рукой. (Тоже левой).
7. Ударяем мяч об пол правой рукой, а ловим левой рукой.
8. Подбросить мяч, пока мяч летит отбежать назад следим за мячом глазами, подбежать, поймать мяч.
9. Подбросить мяч вверх правой (левой) рукой, отбежать его лицом вперед, следя за мячом глазами, поймать другой рукой после одного отскока.

Игры на развитие межполушарных связей:

«Себе — другу»

Дети стоят или сидят в кругу, руки согнуты в локтях, ладони вверх, в правой руке теннисный мяч. Со словом «Себе» дети передают мяч в свою левую руку, со словом «Другу» в правую руку ребенка, стоящего слева. Игра продолжается до тех пор, пока к каждому ребенку не вернется его мяч.

«Попробуй повтори» с использованием игрового набора «Попробуй повтори» издательство «Генезис»

Дети становятся в круг и держатся за руки. В центре круга разложены карточки рубашкой вверх. Со словами:

Литература:

1. Деннисон П. Е. Гимнастика мозга: книга для учителей и родителей/ П. Е. Деннисон, Г. Е. Деннисон. — СПб.: ВЕСЬ, 2016.
2. Крупенчук О. И. Движение и речь. Кинезиология в коррекции детской речи/ О. И. Крупенчук, О. В. Витязева. — СПб.: Литера 2019.
3. Сиротюк А. Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников: Практическое пособие. — М.: АРКТИ, 2008. — 60с
4. Сазонов В. Ф., Кириллова Л. П., Мосунов О. П. Кинезиологическая гимнастика против стрессов: Учебно-методическое пособие / РГПУ. — Рязань, 2000. — 48 с.

**Мы построились все в круг,
Повернемся разом вдруг,
И как скажем раз, два, три,
Ты попробуй повтори!**

Дети идут по кругу. На счет три, ведущий вытаскивает любую карточку и показывает ее детям. Ребята выполняют движение, нарисованное на карточке. Следующим ведущим становится ребенок, который наиболее точно выполнил движение.

«Нос, пол, потолок»

Дети стоят в шеренге, ведущий, напротив, лицом к игрокам. Ведущий называет слова и показывает пальцами одной руки то, что называет. Дети повторяют за ним не произнося слов. Постепенно, ведущий начинает путать детей, показывая не то, что он назвал. Задача детей показывать то, что ведущий называет. Затем, повторяется другой рукой.

«Жонглеры»

Дети, держа в руках мяч для жонглирования, ходят в рассыпную по залу со словами:

**Раз, два, три, четыре, пять,
Мы с мячом идем играть...**

По окончании слов, дети останавливаются и повторяют за инструктором упражнения...

Следует отметить, что выполнение вышеперечисленных упражнений способствует ускорению активизации межполушарного взаимодействия, синхронизации работы полушарий. Положительно сказывается на коррекции общего обучения, развитие интеллекта, улучшает состояние физического здоровья и социальной адаптации детей, снижает утомляемость, повышает способность к произвольному контролю внимания, а в свою очередь и способствует коррекции недостатков развития дошкольников с общим недоразвитием речи

Польза кинезиологических упражнений состоит в том, что они позволяют создавать новые нейронные связи и улучшают совместную работу двух полушарий головного мозга.

Развитие словарного запаса как условие подготовки к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Лазор Анна Викторовна, студент

Научный руководитель: Мальчевская Марина Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент
Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

В современной педагогике и психологии вопрос подготовки детей к школьному обучению ставится в один ряд с про-

блемой всестороннего и целостного развития ребенка дошкольного возраста. При этом это наиболее сложный период в жизни

дошкольника, как в физиологическом, так и в психологическом плане и он совпадает с начальным этапом обучения процессам письма и чтения, то есть грамоте. Многие системы организма ребенка не подготовлены к новым нагрузкам. Успешное начало обучения грамоте будет возможным только в том случае, если у будущего первоклассника сформирован определенный уровень дошкольной готовности, в частности уровень подготовки к усвоению процессов чтения и письма.

Понятие готовности к обучению грамоте старших дошкольников включает в себя сформированность и развитие таких необходимых компонентов как: «общая и мелкая моторика, координация движений, пространственно-временные представления, чувство ритма, зрительно-пространственные представления, сформированность фонематической системы» [1, с. 54]

Говоря о проблеме, связанной с подготовкой ребенка старшего дошкольного возраста к обучению грамоте, следует упомянуть таких авторов, как П.Н. Анохин, В.М. Бехтерев, Е.В. Гурьянов, М.М. Кольцова, А.Н. Леонтьев, П.Ф. Лесгафт, А.Р. Лурия, К.Д. Ушинский. Позднее эта проблема была предметом изучения Л.Л. Бетц, Н.И. Гуткиной, Л.Е. Журовой, Т.С. Комаровой, Т.А. Ткаченко, И.Н. Садовниковой, С.А. Цукановой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркина, Д.Б. Эльконина.

Подготовка детей к обучению грамоте занимает особое место в развитии детской речи. Одним из разделов речевого развития детей 6–7 лет является «Подготовка к обучению грамоте». Он осуществляется в разных видах деятельности, в том числе на занятиях по обучению грамоте. От того, как ребенок будет введен в грамоту, во многом зависят его успехи не только в чтении и письме, но и в усвоении русского языка в целом [3].

По данным современных психолого-педагогических исследований, у 60% детей, поступающих в школу, обнаруживаются трудности в усвоении чтения и письма, которые являются следствием различных нарушений речевого развития первоклассников. К этой категории детей относятся и дети с задержкой психического развития (ЗПР).

Дети с ЗПР характеризуются как категория детей, испытывающих трудности в обучении. Связано это с нарушением познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы, лежащих в основе структуры дефекта, и влияющих на познавательную активность и интеллектуальную продуктивность детей. Нередко, ребёнок с задержкой психического развития уже с начала первого класса становится стойко неуспевающим, особенно при возросшей в последнее время тенденции к школьному обучению с шестилетнего возраста. Поэтому актуальной остаётся специальная подготовка к школе детей данной категории [4].

Одним из важнейших направлений в работе по подготовке к школе детей старшего дошкольного возраста с ЗПР является развитие речи, которое включает в себя и подготовку к обучению грамоте. С помощью правильно организованного педагогического процесса возможно активизировать познавательную деятельность ребёнка, совершенствовать фонематическое восприятие, сформировать представления о звук, слове, предложении, увеличить активный словарь, совершен-

ствовать графомоторные навыки, тем самым, подготавливая ребёнка к обучению в начальной школе [4].

На эффективность обучения детей грамоте можно рассчитывать в том случае, если у них сформировано познавательное отношение к речи, в частности, осознанное ориентирование в звуковой структуре языка и его словарном составе.

В рамках эмпирического исследования на базе Муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения «Чапаевская СОШ» СПДО детский сад «Солнышко» было организовано исследование уровня готовности к обучению грамоте и уровня развития словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. В исследовании принимали участие дети 6–8 лет, имеющие задержку психического развития: 10 детей — контрольная группа и 10 — экспериментальная группа.

В ходе работы использовались диагностические задания Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной Г.В., диагностические методики по обследованию словаря детей дошкольного возраста О.С. Ушаковой, Е.Н. Струниной.

На основании полученных результатов было выявлено, что в экспериментальной группе на 10% показатели ниже, чем в контрольной группе. Дети неусидчивые, не прикладывают волевых усилий для завершения задания, во время выполнения диагностических заданий отвлекаются на происходящее за окном. Связная речь характеризуется недостаточным развитием. Подбор нужных слов осуществляют с затруднением.

Уровень развития произвольности действий и интеллектуального развития в целом находится на низком уровне. Детям с трудом далось выполнить некоторые задания, они путали право и лево, допускали многочисленные ошибки, самостоятельное продолжение узора вызвало затруднения. Особые проблемы касались саморегуляции и самоконтроля. Дети либо не замечали своих ошибок, либо не прилагали волевых усилий для того, чтобы их исправить и закончить выполнение задания.

Считаем, что необходимо составить групповые программы и индивидуальные маршруты коррекционной работы с целью преодоления возможных трудностей при обучении грамоте, связанных с несформированностью психологической готовности к обучению грамоте.

При подготовке и проведении коррекционных занятий необходимо учитывать особенности развития познавательной деятельности детей с ЗПР, в первую очередь, об особенностях восприятия ими учебного материала и специфике мотивации деятельности. Именно поэтому эффективно использование игровых ситуаций и упражнений, которые могут сделать учебную деятельность более интересной и понятной для ребенка. Весь материал, используемый на занятиях, должен быть понятным и доступным для ребенка. Так же необходимо учитывать, что работоспособность детей с задержкой психического развития снижена, поэтому занятия не должны длиться дольше 20 минут.

В условиях специально организованного обучения дети с ЗПР способны усвоить многие представления и навыки, которые необходимы для формирования и развития компонентов психологической готовности к обучению грамоте.

Литература:

1. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. — М., Просвещение, 2013. — 90 с.
2. Готовность к школьному обучению детей с ЗПР шестилетнего возраста // Под ред. В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. — М., 2009—135 с.
3. Дети с задержкой психологического развития. Под ред. Г. А. Власовой, В. И. Лубовского, В. А. Шипициной. — М., Просвещение, 2014. — 209 с.
4. Лебединская К. С. Актуальные проблемы диагностики ЗПР: М.: Педагогика, 1982. — 100 с.

Оценка игровых навыков у дошкольников с задержкой психического развития

Матонина Виктория Вадимовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Карынбаева Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент

Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема (г. Биробиджан)

Игра старших дошкольников с задержкой психического развития имеет уникальные особенности. Дети с задержкой психического развития проявляют импульсивность, недостаток общения. Сюжетно-ролевые игры кратковременны, игровое поведение недостаточно эмоционально. К патологическим формам игры относятся несформированная мотивационная сфера, монотонность и отсутствие ролевых игр. Сюжетно-ролевые игры не приходят сами по себе и требуют специальной подготовки.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, сюжетно-ролевая игра, сформированность игровых навыков.

Поскольку игра является основным видом деятельности дошкольного возраста, это важнейший этап в развитии ребенка. Игровая деятельность детей, которая обусловлена задержкой психического развития, имеет свои особенности по сравнению с игрой их сверстников.

В настоящее время накоплен большой опыт изучения особенностей игровой деятельности у детей с задержкой психического развития.

Н. Ю. Борякова отмечает, что поведение детей с задержкой психического развития, которое определяется ролью, характеризуется импульсивностью. Уровень общения между детьми в игре снижается, в групповых играх возникают конфликты, и игра не развивается как совместная деятельность. [1]

Согласно исследованиям Е. С. Слепович установлено, что у дошкольников с задержкой психического развития все компоненты сюжетно-ролевой игры оказываются несформированными. То есть сюжеты игр отражают только повседневные ситуации, содержание ролей очень скудное, способы общения и игровые действия только реальные, неоднозначная реализация игровых правил, а игры кратковременны. Их игровое действие сопровождается малой эмоциональностью. Сюжетные игры характеризуются отсутствием активности, для объединения в совместную игру. При руководстве взрослого дети пытаются организовать свою деятельность как совместную, но у некоторые детей предпочитают игры рядом. [5]

М. А. Воскресенская и М. В. Иванов выявили патологические формы игровой деятельности у дошкольников с задержкой психического развития: несформированность мотивационной сферы; однообразие сюжета; отсутствие предварительного замысла; кратковременность игры; быстрое переключение на подвижные игры; зависимое положение в групповых играх; им-

пульсивность ролевого поведения; нестабильность игровых объединений. [2]

В связи с этим целью нашего исследования является анализ особенностей сюжетно-ролевой игры у детей задержкой психического развития.

Исследовательский эксперимент проводился на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения города Хабаровска «Детский сад комбинированного вида № 1» В исследование было включено восемь детей с задержкой психического развития, посещающих коррекционную группу «Кораблик».

Исследование было направлено на сформированность игровых умений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, разработанных в соответствии с концепцией Д. Б. Эльконина. В ходе наблюдения оценивались такие показатели как, замысел игры, сюжет игры, роль, ролевые действия, ролевая речь. Во время наблюдения за игровой деятельностью детей по каждому критерию присваивается определенное количество баллов. На основании полученных данных, мы выделили три уровня сформированности игровых умений у старших дошкольников с задержкой психического развития. Каждый критерий оценивается в один балл, в зависимости от степени выраженности того или иного признака. Результат охвата в 0–7 баллов соответствует низкому уровню сформированности игровых навыков, средней уровень — 8–12 баллов, высокий уровень — 13–15 баллов.

После анализа полученных данных, стало ясно, что не один ребенок не достиг высокого уровня сформированности игровых навыков. Двое детей достигли среднего уровня сформированности игровых навыков. Каждый из ребят может договориться о теме игры и указать свою роль. Дети выбирают места для игр, игрушки и предметы необходимые для роли, и иногда

используют заместители. Они разыгрывают различные сюжеты, включая семью, пиратов, больницу и т.д. Не всех детей приглашают в игру, только по симпатии. Речь зависит от роли, но не по сюжету. Продолжительность игры составляет 15–20 минут.

У пяти детей с задержкой психического развития формирование игровых навыков находится на низком уровне развития. Дети предпочитают манипулировать с реальными предметами, а со знакомыми игрушками действия маловыразительны. Игровая деятельность детей однообразна, и представляет собой серию повторяющихся манипуляций. Речь представлена, в виде отдельной реплики, которая сопровождает игровые действия с игрушками.

В случае с Владиком, Кириллом и Стасом игровые действия выглядят так: водитель катает машину взад-вперед, загружает кубики, сразу же высыпает его на пол и говорит: «Я все привез». При строительстве гаража все кубики переносятся на одно указанное педагогом место, начинается строительство, и каждый строит свой собственный гараж и конфликтуют из-за кубиков. После завершения строительства игра не продолжается, а просто рушатся постройки. В игре «больница» дети используют шприц, таблетки с градусником совместно с дефектологом по подражанию, атрибуты в виде халата не используются. Речь бедна, односложна, не имеет ролевой привлекательности и используются заученные реплики. Игра длится 10–15 минут.

Игровые действия Дарины, Олега и Полины также однообразны, они используют игрушки по назначению, но иногда используются заместители. Они не могут играть разные роли

в конкретной игре, а также используют речевые обращения, не всегда со своей ролью. Девочкам нравится играть в магазин, но при этом всегда выбирают роль продавца и не используют ролевые обращения в зависимости от роли. Олег чаще всего играет с девочками, но выполняя их поручения, главные роли не играет и выступает инициатором конфликта.

Гриша и Саша — инициаторы сюжетно-ролевых игр. Могут обозначить тему игры, место, предметы, игрушки. У них разнообразные действия, могут принять роль и играть другую. Им очень нравится фантазировать и придумывать сюжеты.

При изучении игры детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития наблюдается предметная игра, которая имеет сюжетную направленность. Это уровень предметной игры и игры с показом. Игры наполнены простейшими игровыми действиями. Замещающие предметы используются редко. При игре с игрушками ролевые отношения унитарны. Игровые действия скудны. Сюжет игры характеризуется ситуативностью и нестабильностью. Мотивация снижена и ребенок втягивается в игру только по инициативе взрослых.

Таким образом, игры детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, достаточно однообразны. Дети не могут придумать сюжет, распределить роли и следовать правилам во время игры.

Поэтому сюжетно-ролевые игры у детей с задержкой психического развития не могут занимать лидирующие позиции без специального обучения. Обучение должно быть постепенным и начинаться как можно раньше

Литература:

1. Баряева Л. Б., Зорин А. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития. СПб. Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2001. 416 с.
2. Зеленская Ю. Б., Ивлева М. Г. К вопросу о сформированности основных параметров сюжетно-ролевой игры у дошкольников с ЗПР // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71–4.
3. Надейкина, Н. Л. Аналитический обзор психолого-педагогической литературы по проблеме развития сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Молодой ученый. 2021. № 44 (386). С. 262–264.
4. Никифорова И. М., Медведева Е. Н., Балицкая Т. С., Зарецкая Ю. В. Особенности игровой деятельности детей с задержкой психического развития // Актуальные исследования. 2021. № 20 (47). С. 92–94.
5. Слепович, Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович, Минск, 2001. 220 с.
6. Смирнова, Е. С. Современный дошкольник: особенности игровой деятельности / Е. С. Смирнова // Дошкольное воспитание. 2002. № 4. С. 119
7. Шемякина Л. А. Формирование у детей с ограниченными возможностями здоровья игровых умений, способствующих становлению самостоятельной сюжетной игры // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2012. № 25–1.

Применение проблемного обучения в колледжах как способ формирования профессионально важных качеств

Никееенко Анастасия Андреевна, преподаватель
Амурский колледж транспорта и дорожного хозяйства (г. Благовещенск)

В статье исследуется влияние проблемного обучения на формирование профессионально важных качеств студентов колледжа.
Ключевые слова: проблемное обучение, формирование профессионально важных качеств, ПВК, экспериментальное исследование, колледж, методика многомерно-функциональная диагностика ответственности, статистическая значимость, U-критерий

Манна-Уитни, Т-критерий Вилкоксона, ответственность студентов, эффективность образовательных методик, преподавание электротехники.

В современной образовательной практике всё чаще акцентируется внимание на необходимости развития профессионально важных качеств (ПВК) будущих специалистов. Проблемное обучение, как один из активных методов, позволяет студентам колледжей не просто усвоить теоретические знания, но и сформировать необходимые компетенции и качества, такие как ответственность, инициативность и аналитическое мышление.

Центральной задачей экспериментального исследования, проведенного в период с 2022 по 2023 год, стало изучение влияния проблемного обучения на уровень формирования ПВК у студентов колледжа. Исследования по указанным методикам пролили свет на значительные положительные изменения в группе, принимавшей участие в проблемном обучении.

Особый акцент был сделан на изучение качества, такого как ответственность, важного не только в профессиональной сфере, но и в повседневной жизни. Применяемые методики,

в частности «Многомерно — функциональная диагностика ответственности» В.П. Прядеина, показали увеличение уровня данного качества у студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной.

Результаты эксперимента, выраженные количественно в таблицах и подтвержденные статистической значимостью при применении U-критерия Манна-Уитни и Т-критерия Вилкоксона, свидетельствуют о том, что проблемное обучение способствует более глубокому усвоению материала и развитию ПВК у студентов, результаты исследования представлены в таблице 1.

Применение проблемного обучения на практических занятиях из курса электротехники предстало в качестве важного этапа эксперимента. Основываясь на конкретных темах, как, например, «Основные сведения об электрическом токе» или «Закон Ома для участка и полной цепи», студенты сталкивались с проблемными ситуациями, заставляющими их приме-

Таблица 1. Наличие достоверных различий между группами испытуемых по критерию U манне Уитни

Компонент ответственности	Переменные	Уровень выраженности	Экспериментальная группа 1.09.2022 (n = 44)	Экспериментальная группа 1.09.2023 (n = 44)	Контрольная группа 1.09.2022 (n = 42)	Контрольная группа 1.09.2023 (n = 42)
Динамический компонент	Эргичность	Высокий	50	72,73	26,19	30,95
		Средний	50	27,27	54,76	54,76
		Низкий	0	0	19,05	14,29
	Аэргичность	Высокий	18,18	20,45	14,29	16,67
		Средний	59,09	61,36	54,76	52,38
		Низкий	22,73	18,18	30,95	30,95
Эмоциональный компонент	Стеничность	Высокий	25	27,27	23,81	26,19
		Средний	65,91	63,64	57,14	52,38
		Низкий	9,09	6,82	19,05	21,43
	Астеничность	Высокий	20,45	22,73	11,9	11,9
		Средний	59,09	63,64	66,67	59,52
		Низкий	20,45	13,64	21,43	28,57
Регуляторный компонент	Экстернальность	Высокий	20,45	20,45	7,14	7,14
		Средний	59,09	59,09	83,33	78,57
		Низкий	20,45	20,45	9,52	14,29
	Интернальность	Высокий	27,27	29,55	42,86	38,1
		Средний	63,64	70,45	45,24	50
		Низкий	9,09	0	11,9	11,9
Мотивационный компонент	Социоцентричность	Высокий	15,91	15,91	14,29	14,29
		Средний	61,36	84,09	71,43	76,19
		Низкий	22,73	0	14,29	9,52
	Эгоцентричность	Высокий	22,73	25	19,05	19,05
		Средний	65,91	63,64	69,05	59,52
		Низкий	11,36	11,36	11,9	21,43

Таблица 1 (продолжение)

Компонент ответственности	Переменные	Уровень выраженности	Экспериментальная группа 1.09.2022 (n = 44)	Экспериментальная группа 1.09.2023 (n = 44)	Контрольная группа 1.09.2022 (n = 42)	Контрольная группа 1.09.2023 (n = 42)
Когнитивный компонент	Осмысленность	Высокий	34,09	40,91	30,95	33,33
		Средний	54,55	54,55	52,38	54,76
		Низкий	11,36	2,27	16,67	11,9
	Осведомленность	Высокий	15,91	15,91	9,52	11,9
		Средний	63,64	65,91	73,81	69,05
Низкий		20,45	18,18	16,67	19,05	
Результативный	Предметность	Высокий	47,73	50	23,81	33,33
		Средний	43,18	40,91	66,67	54,76
		Низкий	6,82	6,82	9,52	11,90
	Субъектность	Высокий	31,82	34,09	35,71	35,71
		Средний	56,82	59,09	52,38	47,62
Низкий		11,36	6,82	11,9	16,67	
Трудности	Трудности	Высокий	9,09	0	7,14	9,52
		Средний	70,45	79,55	83,33	78,57
		Низкий	20,45	20,45	9,52	11,90
Искренность	Искренность	Высокий	15,91	15,91	21,43	21,43
		Средний	63,64	63,64	45,24	42,86
		Низкий	20,45	20,45	33,33	35,71

Примечание: жирным выделены достоверные различия.

нять теоретические знания для поиска решений в неподвижных условиях.

Так, работа с различными сценариями, такими как «определение параметров конкретной цепи» или «оптимизация работы цепи при проблемных ситуациях» не только способствовала закреплению знаний по специальности, но и формировала такие ПВК, как аналитическое мышление, умение работать в команде и принимать самостоятельные решения.

Этот экспериментальный подход также доказал свою эффективность в плане мотивации студентов. Отход от традици-

онной системы оценки, заостривший внимание не на запоминании информации, а на решении проблем, побудил студентов к более глубокому пониманию материала и стремлению приложить усвоенные знания на практике.

Обобщая, можно сделать вывод о том, что проблемное обучение является мощным инструментом в арсенале современного преподавателя. Эта методика не только улучшает качество образовательного процесса, но и способствует формированию ответственных и компетентных профессионалов, что особенно важно в условиях постоянно меняющегося мира труда.

Литература:

- Ильин Е. П. «Психология обучения и развития профессионально важных качеств», СПб., 2019.
- Кравцова О. А. «Проблемное обучение как фактор развития критического мышления студентов», 2021.
- Прядеин В. П. «Многомерно — функциональная диагностика ответственности», Москва, 2020.
- Зимняя И. А. «Педагогическая психология: проблемное обучение в высших и средних специальных учебных заведениях», Ростов-на-Дону, 2022.

Отделы головного мозга, влияющие на развитие социально-коммуникативных навыков

Ольховская Елена Алексеевна, воспитатель;
 Назарчук Ольга Вадимовна, воспитатель;
 Совостьянова Анна Николаевна, учитель-дефектолог
 МБДОУ Детский сад компенсирующего вида № 8 г. Ейска (Краснодарский край)

Исследования показывают, что у людей и животных «социальный мозг» включает структуры, принимающие участие в обработке социальной информации, эмоций и вариативности поведения. В ответ на социальные стимулы активизируются определенные отделы мозга.

Основные части «социального мозга» располагаются: в височной доле (веретенообразная извилина и височная борозда); миндалевидное тело; части префронтальной коры.

За распознавание лиц отвечает веретенообразная извилина, а верхняя височная борозда отвечает за восприятие движения живых объектов. Эти отделы играют важную роль в распознавании и интерпретации социальной информации. Например, выражение лица собеседника (страх, гнев, удовольствие...). Миндалевидное тело отвечает за «прикрепление» к различным стимулам эмоциональной окраски — положительным (вознаграждение) и отрицательным (страх, наказание).

Нарушения в работе данных отделов мозга демонстрируют поведение субъектов, не умеющих распознавать людей, как отдельные объекты, концентрировать на них внимание и считывать их эмоции. Такое поведение демонстрируют дети с нарушением аутистического спектра. Следствием того, что такому ребенку сложно связать негативные чувства с определенным стимулом (страх), такие дети часто лишены чувства опасности.

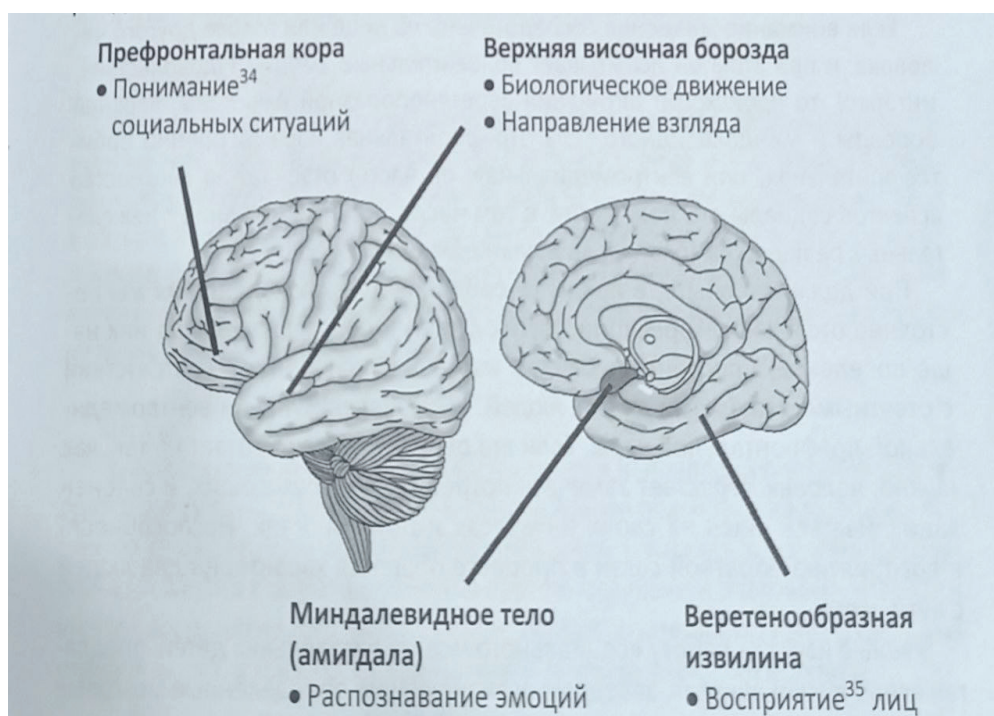
Когда младенец смотрит в лицо или прислушивается к голосу взрослого, и при этом испытывает положительные эмоции

(удовольствие, интерес), в это время активируется работа веретенообразной извилины, верхней височной борозды и миндалевидное тело.

Префронтальная кора, особенно венстромедиальная или орбитальная её часть, отвечает за многие аспекты социального поведения, в том числе за задержку нежелательных реакций, планирование поведения и самоконтроль. В процессе социального взаимодействия человек приобретает должный опыт, отслеживая реакции других людей, подстраивает под них своё поведение. Умение быстро менять своё поведение в соответствии с ответной реакцией других людей — основная функция орбитальной части префронтальной коры.

Если данная область мозга работает по-другому или вообще не работает, то человек не замечает потребности окружающих и заикливается только на своих потребностях и интересах. У таких людей нет обратной связи в процессе общения, а по большому счету, нет потребности в общении. Это характерная черта людей с РАС.

Уже в первые месяцы жизни у младенца активизируются многие мозговые структуры, которые взрослые люди задействуют, чтобы считывать информацию с лица другого человека. В процессе развития различных отделов мозга его функции становятся специфичными, а связь между этими отделами — более сложной. Каждое действие (взгляд, зрительный контакт, эмоциональная окраска голоса и мимика) вызывает отклик в особой области мозга.



С рождения мозг ребенка настроен замечать других людей и на них реагировать. Младенец с рождения учится отличать лица в пространстве и реагирует лучше, если лицо расположено вертикально — правильно. В 6–7 месяцам ребенок по-разному реагирует на знакомые и незнакомые лица. Очень рано проявляется чувствительность к зрительному контакту и направлению взгляда. Чувствительность к взгляду в раннем детстве больше связана с работой участков веретенообразной извилины, отвечающей за восприятие лиц, а позднее к процессу подключается верхняя височная борозда. В три месяца младенец начинает проявлять совместное внимание при помощи взгляда (смотрит на интересующий его объект, а затем на социального партнёра). В 9 месяцев этот процесс происходит так же, как у взрослого человека (при участии верхней височной извилины и дорсальной части медиальной префронтальной коры). При просмотре лиц с различными эмоциями к семи месяцам младенцы уже могут отличать одно лицо от другого. Они по-разному реагируют на положительные и отрицательные эмоции. К семи месяцам дети учатся отличать эмоции в голосе. В этом возрасте дети уже способны обрабатывать одновременно информацию, поступающую из двух источников (звукового и визуального). Они по-разному реагируют, когда вокальное и визуальное отражение различных эмоций совпадают или отличаются (веселый голос и улыбающееся лицо, или улыбающееся лицо и злой голос)... Данным процессом у малышек руководит миндалевидное тело, которое расположено внутри височной доли.

Младенцы способны не только распознавать лица, эмоции, вокальное и визуальное отображение, они в состоянии распознавать движение и манеры поведения.

Движение живых объектов называют биологическим. Так могут двигаться только живые существа. Неживые объекты способны двигаться только под воздействием внешних сил. Уже в раннем детстве ребёнок способен отличить человека от предмета, о чем свидетельствует то, как смотрит он на других людей и предметы. К восьми месяцам малыш способен предвидеть эффект от воздействия на предметы, он понимает и по-разному реагирует, когда окружающие говорят о человеке или о предмете. Представление о причинно-следственных связях ребенок получает задолго до того, как научится делать что-то самостоятельно. Ученые доказали, что младенец многому учится через наблюдение за другими людьми, выделяет повторяющиеся схемы действий и использует накопленный опыт для решения новых задач.

Детский мозг более восприимчив к социальным стимулам, чем мозг взрослого человека. Внимание к ним — врожденное свойство человеческого мозга. Многие части «социального мозга» активизируются ещё до года. Участки мозга, которые включают в себя более древние мозговые структуры (подкорку), активны уже при рождении. Ученые предполагают, что мозг ребенка более восприимчив и имеет более широкие «настройки», нежели мозг взрослого человека.

Реакция малыша на социальные стимулы рассеяна по всему мозгу, а разные его отделы приобретают четкую специализацию только с течением времени. Чтобы это произошло, ребенку просто необходимо контактировать с социальной средой.

Мозг ребенка активно реагирует на окружающий мир и быстро учится всему, что необходимо знать о людях.

Многолетние исследования показывают, что у людей с РАС имеются отличительные черты в строении головного мозга. Наблюдаются изменения в областях: мозжечка (внимание и моторная деятельность), миндалевидного тела (эмоции), участков височной доли (социальное восприятие и язык) и префронтальной коры (внимание, планирование, абстрактное мышление и социальное поведение).

Для формирования нейронной сети все мозговые структуры должны работать «в связке». Чтобы у малыша сформировалась модель психического поведения, все отделы головного мозга должны работать согласовано и слажено, как музыканты в оркестре. При аутизме связи между отдельными участками мозга, особенно долгосрочные, часто бывают нарушены.

Огромное значение в развитии мозга имеют зеркальные нейроны, которые рассредоточены практически по всей его территории: нижней теменной доле, центр Брока — височной доле, двигательной коре и верхней височной борозде. Система зеркальных нейронов активизируется в то время, когда человек совершает намеренные действия или наблюдает за ними, при наблюдении за жестами или выражением лица. Развитие навыков имитации, невербальной, а также вербальной коммуникации напрямую связано с работой зеркальных нейронов, которые являются важным инструментом развития социального поведения. Исследования показывают, что эти нейроны у людей с аутизмом не реагируют должным образом ни на наблюдение за жестами и выражением лица другого человека, ни на попытки подражания им. А так как зеркальные нейроны распределены практически по всему мозгу, то нарушения в работе отображают проблемы с общим взаимодействием структур мозга. Учеными доказано, что головной мозг изменяется под воздействием нового опыта. Значимые изменения становятся заметными уже через несколько дней после того, как мы начинаем осваивать новый навык, например, учимся играть на гитаре. Области мозга, которые отвечали ранее за решение других задач, перепрофилируются в соответствии с новыми задачами. Зеркальные нейроны активнее реагируют при наблюдении за действиями, которые мы можем повторить, чем при наблюдении за теми, которые понимаем, но повторить не можем. Мозг создает при этом нейронные сети, опираясь на наши действия, которые поддерживают и усиливают реакции ответа на те стимулы, которые чаще всего повторяются. Получение подкрепления и обратной связи от окружающего мира — неотъемлемая часть процесса. Влияет ли аутизм на развитие мозга? Ученые постоянно задаются этим вопросом. Одно очевидно — дети с РАС иначе воспринимают окружающую среду уже с первого года жизни. Они иначе реагируют на социальные стимулы, не иницируют взаимодействие с другими людьми (даже маме трудно удержать его на руках). Ребенок с аутизмом реже вступает в контакт с окружающими, чем обычные дети. Такой ребенок может быть полностью поглощён манипуляцией каким-либо предметом (и обычно это не игрушка), которые становятся главным «партнером» в игре. Данный опыт и ответные реакции день за днем формируют его мозг. Значимыми становятся события, связанные с этими предметами, а социальное взаимодействие остается за скобками.

С каждым днем жизнь малыша с РАС все сильнее отличается от жизни нейротипичных сверстников. Но эти изменения принято считать вторичными, возникающими под воздействием иного уклада жизни, который сопровождает младенческий аутизм. Можно ли это предотвратить? Так как в раннем детстве мозг наиболее пластичен и восприимчив к обучению, то результатом вмешательства будет не только изменение поведения, но и реорганизация мозговых структур ребенка. Все специалисты не торопятся ставить диагноз РАС, списывая на то, что у всех малышей навыки формируются по-разному. Но

некоторые признаки внимательные родители могут заметить уже с 3-х месяцев. Существует метод раннего вмешательства ESDM, который учит взрослых привлекать внимание ребенка к лицу и телу и выдавать максимально четкий социальный и коммуникативный поведенческий ответ (для этого придется использовать более яркие эмоции, чтобы ребенку было легче их распознавать). Это достаточно эффективный метод для обучения ребенка языковым навыкам, взаимодействию со взрослыми и сверстниками, социальной и символической игре.

Литература:

1. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом/ Салли Дж. Роджерс, Джеральдин Доусон, Лори А. Висмара; (пер. с англ. В. Дегтяревой). — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. — 416 с.
2. Индивидуальная психология Альфреда Адлера; систематическое изложение отрывков из его сочинений. Отредактировано и аннотировано Хайнцем Л. Ансбахером и Ровеной Р. Ансбахер. (1956)
3. Словарь практического психолога, Минск.: Харвест, 1998 г. <https://vocabulary.ru/termin/refleks-orientirovochnyi.html>
4. Жана Вильям Фриц Пиаже, Jean William Piaget (1896–1980) — швейцарский психолог и философ, известен работами по изучению психологии детей, создатель теории когнитивного развития. Основатель Женевской школы генетической психологии. https://ru.wikipedia.org/wiki/Пиаже_Жан
5. Сара Деттмер, Ричард Л. Симпсон, Бренда Смит Майлс и Дженнифер Б. Ганц, «Использование визуальной поддержки для облегчения перехода учащихся с аутизмом» в фокусе на аутизме и других нарушениях развития, 15, № 3 (2000 г.): 163–169.

Система комплексной помощи в обучении речи детям дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями

Соколова Ксения Александровна, учитель-дефектолог
МБДОУ детский сад № 37 «Колокольчик» г. Сургута

Рассматривается система комплексной помощи по развитию речи для детей с умственной отсталостью на основе теоретических и практических материалов. Представлены методические рекомендации по развитию импрессивной стороны речи детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: речевое развитие, умственная отсталость, методические рекомендации; довербальный этап, импрессивная сторона речи, активизация речи, создание развивающей среды.

Получение обучающимися с ограниченными возможностями здоровья образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечение их полноценного участия в жизни общества.

Изменение представления государства и общества о правах и возможностях ребенка с ограниченными возможностями здоровья привело к постановке практической задачи максимального охвата образованием всех. Признание права любого ребенка на получение образования, отвечающего его потребностям и полноценно использующего возможности развития, обусловило важнейшие инициативы и ориентиры новой образовательной политики в соответствии с постановлением от 30.11.2018 года N413-п «О государственной программе Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Развитие образования в Ханты-Мансийском автономном округе — Югре на 2018–2025 годы и на период до 2030 года»; с постановле-

нием от 26.09.2019 года N338-п «О государственной программе Ханты-Мансийского автономного округа — Югры» «Развитие образования». «О Стратегии развития образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры. Указанные нормативные основания позволяют образовательным учреждениям разрабатывать и реализовывать образовательные программы, проекты, внедрять различные апробированные технологии с учетом интересов и возможностей отдельных категорий обучающихся, в том числе и имеющих ограниченных возможностей здоровья.

Развитие и формирование речи оказывает значительное влияние на все сферы психического развития ребенка. Общение играет большую роль в жизни и деятельности любого общества. Без общения невозможен сам процесс социализации человеческой личности. Для детей с умственной отсталостью необходима система работы по развитию речи, которая спо-

собствовала бы формированию речевых навыков еще на довербальном уровне и побуждала к деятельности.

В результате органических изменений центральной нервной системы, у детей с умственной отсталостью отмечаются нарушения в работе всех высших психических функций, а также процессов речевого развития (Шиф Ж.И.).

Специфика нарушений речи у умственно отсталых детей определяется особенностями высшей нервной деятельности и их психического развития. У детей отмечается недоразвитие высших форм познавательной деятельности, конкретность и поверхностность мышления, замедленное развитие речи и ее качественное своеобразие, нарушение словесной регуляции поведения, незрелость эмоционально-волевой сферы. Актуальность и значимость проблемы нарушений речи и их коррекция у детей с интеллектуальным недоразвитием определяется, прежде всего, когнитивной функцией речи, тесной связью процессов развития речи и познавательной деятельностью ребенка. Нарушения речи носят системный характер, т.е. нарушаются все компоненты речи: фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй. Недостатки фонематического слуха сочетаются с замедленным темпом развития артикуляции. Отмечается несформированность импрессивной (понимание речи) и экспрессивной (активное высказывание) речи. Отмечается ограниченность, бедность словарного запаса, неправильное понимание слов, неточное их использование, патологический разрыв между активным и пассивным словарем. У таких детей оказывается несформированными в той или иной степени все операции речевой деятельности. Отмечаются слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении, грубо нарушено программирование речевой деятельности, реализация речевой программы и контроля за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом. В различной степени нарушены уровни порождения речевого высказывания: смысловой, языковой, сенсомоторный. Наиболее недоразвитыми оказываются сложные уровни (смысловой, языковой), требующие высокой степени сформированности операций анализа, синтеза, обобщения.

Выделяют направления развития речи: воспитание звуковой культуры речи, формирование грамматического строя, формирование выразительных средств речи, развитие музыкально — ритмической стороны речи, речь с движениями, обучение детей составлению рассказов, развитие мелкой моторики, формирование артикуляционной моторики, развитие речевого дыхания, ознакомление с окружающим и формирование словаря.

Развитие речи ребёнка происходит в несколько этапов при определённых условиях эмоционального контакта, сотрудничества между ребёнком и взрослым, насыщенностью общения речью и при других условиях. На основе анализа теоретического и практического материала были разработаны методические рекомендации по развитию импрессивной стороны речи детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью:

Первый этап (довербальный). На этом этапе создаются условия, которые способствуют овладению речью — формируют избирательную восприимчивость к речи окружающих и умения выделять её среди других звуков, различать нерече-

вые и речевые звуки. Этот этап можно считать завершённым после того, как ребёнок начинает понимать простейшие высказывания: замирает, вглядываясь в лицо взрослых, когда к нему обращаются, читают, поют, или рассказывают.

Второй этап (переход к активной речи). Этот этап характеризуется тем, что ребёнок воспринимает и различает слова на слух, начинает произносить первые слова и простые фразы, что обуславливает необходимость целенаправленного развития слухового внимания, речевого и фонематического слуха, артикуляционной моторики и других важных составляющих речевого развития дошкольника.

Третий этап совершенствование речи как средства общения. На этом этапе происходят обогащение и активизация лексики ребёнка на основе предметной соотнесённости знаний, усвоение им грамматических конструкций, овладение связной речью (диалогом и монологом), совершенствование произносительной стороны речи.

Главным показателем довербального этапа является умение ребёнка воспринимать и понимать речь окружающих, что необходимо для его общего развития. Это обязательный этап овладения разговорной речью, который осуществляется в процессе эмоционально позитивного взаимодействия ребёнка и взрослого, что стимулирует ребёнка к подражанию звукам. И это время он учится артикулировать слоги и слова. Процесс слушания и понимания речи обеспечивается посредством умений, формирующихся в ходе общения в рамках ведущих видов деятельности детей дошкольного возраста: умения понимать предметно-содержательную сторону высказывания, осмысливать интонацию, понимать слова и их значение, различать слова, близкие по звучанию. Ребёнка с интеллектуальной недостаточностью учат понимать обращенные к нему слова, последовательно, постепенно увеличивая сложность речевого материала, а также учитывая его уровень развития импрессивной речи и познавательной деятельности.

Различают следующие этапы формирования у ребёнка умения понимать речь: различение интонаций взрослого, узнавание своего имени; запоминание названий предметов, которые часто показывают и называют взрослые, и нахождение их; определение по интонации родителей, взрослых и других детей; запоминание названий игрушек и окружающих предметов; запоминание и показ частей лица и тела у себя, значимых взрослых, а также на игрушках; соотнесение игрушек и предметов окружающей действительности с их изображением; знание и узнавание имён близких людей, показ их лиц на фотографиях; адекватное включение ребёнка в игру с взрослым; понимание функционального назначения предметов, выполнение действий по слову взрослого; запоминание и понимание названий элементарных действий, движений, выполнение их по словесной инструкции; понимание названий действий, изображённых на картинках; ознакомление детей с различными свойствами и качествами предметов.

В процессе развития импрессивной стороны речи используются такие приёмы, как:

регулярное называние ребёнка по имени, использование его собственного имени в потешки, народной песенке, стихотворении, подходящих к игровой или социально-бытовой

ситуации; ласковое обращение к ребёнку с удержанием его взгляда на своём лице; называние и демонстрация педагогом предметов, действий с ними («Это мяч. Кати мяч»); использование сюрпризного момента; привлечение внимания ребёнка к предметам, указание на них поворотом головы или рукой; поиск предметов, игрушек по просьбе взрослого; соотнесение предметов окружающей действительности с их изображением; рассматривание предметных и сюжетных картинок, показ знакомых предметов на них; демонстрация одного и того же действия с разными игрушками; показ разных действий с одним и тем же предметом (погладим мишку, пожалеем его, покормим, уложим спать); соотнесение действия со словом, выполнение несложных просьб; обыгрывание игрушек, разыгрывание небольших сценок с ними; каждое действие сопровождается словом; комментирование выполняемых ребёнком бытовых действий; поручения, состоящие из одного действия на начальном этапе обучения, позднее — из двух-трёх действий; использование указательного жеста, направленного на предмет, а также слов запрета или разрешения (*можно, нельзя*) в различных социально-бытовых ситуациях.

По мере ознакомления с объектами ближайшего окружения (со своей группой, с помещениями дошкольного учреждения и др.) у детей формируются пространственные представления: они учатся определять и осмысливать расположение предметов в пространстве относительно друг друга в пределах комнаты, участка и других помещений; усваивают значения предлогов и учатся их использовать в повседневной жизни (*на полу, столе, полке, в шкафу, чашке, за стулом* и др.).

Развитие восприятия речи осуществляется при комплексном участии специалистов, с использованием различных видов организации жизнедеятельности детей в учреждении — занятий, игр, досуга. При помощи речи педагоги могут, как ограничивать действия детей («Нельзя!»), так и побуждать к действиям, совмещать или завершать их («Будем мыть руки» — «Моем руки» — «Вымыли руки»). Адекватное выполнение действий детьми свидетельствует о правильном восприятии и понимании ими слов.

С ребёнком необходимо разговаривать короткими, простыми фразами, интонацией выделять наиболее значимые слова. Обратившись к нему с просьбой, надо выдержать паузу и увидеть ответную реакцию. Отсутствие обратной связи может свидетельствовать о непонимании ребёнком употребляемых слов, «потере» инструкции, что обуславливает необходимость оказания, ему помощи (повторив слово, подкрепить его жестом или действием, совместно его выполнить). Например, укладывая ребёнка спать, воспитатель говорит: «Ложись, Вовочка, ложись», и, чтобы он лучше понял, похлопывает рукой по подушке, что способствует закреплению значения этого слова. Ребёнок понимает определённые слова в том случае, если он выполняет просьбу взрослого без дополнительного жеста. Понимание речи окружающих проявляется в том, что на вопрос, где расположен тот или иной хорошо знакомый ребёнку объект, он поворачивается в соответствующую сторону, фиксирует на нём взгляд, а также выполняет по просьбе взрослых некоторые лёгкие движения («помашки ручкой»), действия («дай мячик» и др.).

Таким образом, развитие понимания речи осуществляется при соблюдении следующих педагогических условий: немногословность и умеренный темп речи, обращенной к ребёнку; использование простых предложений, доступных восприятию ребёнка, сопровождение речи взрослого паузами; использование разнообразных наглядных средств, сюрпризных моментов, вызывающих интерес ребёнка (предметы и игрушки, их муляжи, картинки, иллюстрации), комментирование совместно выполняемых действий, в том числе и полученного результата; медленный показ, синхронно совпадающий во времени с комментариями взрослого; обращение к ребёнку с вопросами о нахождении того или иного предмета (игрушки), действиях с ним; внимательное отношение к наблюдениям с ребёнком, поощрение ситуации спонтанно возникающего интереса, поддержание её словом: например, на прогулке поддерживать интерес детей к летящему в небе самолёту; мотивация действий ребёнка, их краткие пояснения в игровой, продуктивной, бытовой деятельности; многократное повторение слов.

Эмоциональное общение с ребёнком является одним из важных условий развития речи. Наиболее благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции детей создаются при сочетании семейного и общественного воспитания. Пребывание ребёнка с интеллектуальной недостаточностью в детском коллективе, в группе сверстников помогает ему развивать речь. На занятиях и в различных ситуациях повседневной жизни ребёнок общается с детьми, учится делиться с ними своими впечатлениями, находит у них понимание, поддержание интересов, что содействует проявлению его активности. Понимание речи окружающих подготавливает ребёнка к овладению более сложными функциями речи — регулирующей и планирующей.

Второй этап — переход к активной речи. Он характеризуется тем, что ребёнок начинает произносить первые слова и простейшие фразы, накапливать и актуализировать словарный запас в различных ситуациях общения, что составляет основу лексической и диалогической компетенций.

Приёмами активизации словарного запаса выступают: побуждение ребёнка к подражанию речи взрослого, к выражению своих чувств и желаний; воспроизведение ребёнком ударного слога, интонационно — ритмического рисунка односложных и двусложных слов; повторение звуковых комплексов, слогов, слов с различной интонацией, слов в фразе и из потешки, стихотворения, сказки, понятных и знакомых ребёнку, побуждение детей к замене звукоподражательных слов общеупотребительными поощрение их желания строить фразы, состоящие из 2–3 слов, организация действий с предметами, разыгрывание простых сюжетов со знакомыми предметами и игрушками; рассматривание сюжетных картин, отражающих понятные детям ситуации, с называнием изображённых предметов и действий; побуждение к использованию в речи слов, относящихся к различным частям речи побуждение к обращению с просьбой (дай пить), поменяться игрушкой с другим ребёнком (дай машинку); комментирование своих действий ребёнком. Желательно, чтобы о себе он говорил в первом лице: «Я мою, я иду».

Условиями активизации речи выступают: координация речи с движением; полисенсорная основа изучения объекта;

соблюдение межпредметных связей, тематическое единство образовательного процесса; широкое использование игровой деятельности, естественных и специально созданных обучающих ситуаций; разнообразная наглядность: реальные предметы, игрушки, муляжи, картинки, фотографии, динамические карты; планирование игр и упражнений с использованием слов, обозначающих предметы ближайшего окружения, их признаки и действия с ними в рамках изучаемой темы; создание условий для получения ярких впечатлений при наблюдении реальных объектов или из рассказов взрослого, экскурсий, а также при чтении художественных произведений, их драматизации; обязательное повторение правильно произносимых слов, усложнение материала и разнообразие форм проведения занятий, упражнений, игр; преэминентность работы воспитателя, учителя-дефектолога, родителей.

Взаимодействие специалистов и родителей в процессе обучения речи детей с интеллектуальными нарушениями является немаловажной частью коррекционной помощи, так как родители являются участниками образовательного процесса, самыми главными в организации речевой среды в домашних условиях. Специалистами ДОО ведется консультативная и информационно — просветительская работа с родителями, осуществляются индивидуальные консультации на основе полученных данных мониторингов, по запросу родителей в течение всего образовательного периода.

Важным условием для полноценного речевого развития детей является создание специальной развивающей среды: организация речевого уголка в группе ДОО; подборка и систематизация игр и пособий; включение специально — орга-

низованных дидактических игр в НОД; организация стимулирующего пространства.

В МБДОУ № 37 «Колокольчик» развитие речи детей с интеллектуальными нарушениями осуществляется посредством интеграции неговорящих детей с ОВЗ с речевыми детьми (театральные постановки, проведение совместных мероприятий, например, «Масленица» и пр.); проведения интегрированных занятий учителя — логопеда, учителя — дефектолога, воспитателя, педагога — психолога, музыкального руководителя; реализации дополнительной образовательной программы «Зоопарк на ладони», где детки с нарушением интеллекта знакомятся с животным миром; реализации дополнительного образования в лаборатории по программе «Волшебный мир природы»; организации среды в группе по карточкам «Пекс»; использование на занятиях обучающего набора «Фроссия»; занятия с сенсорным песком; занятия по интерактивному логопедическому комплексу и сенсорному столу, использование игры Воскобовича «Фиолетовый лес»; занятия на метеорологической площадке; Занятия по системе Марии Монтессори.

Общение является сложной и многогранной деятельностью, которое требует специфических знаний, умений, навыков. Этими компетенциями человек овладевает в процессе усвоения социального опыта. Чем более высокий уровень коммуникативности и речевого развития, тем выше залог успешной адаптации человека в любой социальной среде. Данное обстоятельство определяет практическую значимость формирования коммуникативных компетенций и речевого развития у детей с нарушением интеллекта с самого раннего возраста.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева — М.: Аспект Пресс, 2008. — 376 с
2. Бодалев, А. А. Личность в общении / А. А. Бодалев — М.: Международная педагогическая академия, 1995. — С. 23–45
3. Боисович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Боисович — Москва-Воронеж, 1995. — С. 176–179
4. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития: Эмоциональные предпосылки освоения яз.: Кн. Для логопеда. — М.: Просвещение, 1987. — 160 с.: ил.
5. Исаев, Д. Н. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков: Учебное пособие для студентов медицинских и педагогических вузов / Д. Н. Исаев, Т. А. Колосова. — СПб.: КАРО, 2012. — 176 с.
6. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 208с. — (Коррекционная педагогика).
7. Кислякова Ю. Н. «Ребенок и общество: способы познания окружающего мира детьми с тяжелыми нарушениями речи. — учебно — методическое пособие / Ю. Н. Кислякова. — Мозырь »Белый ветер», 2016. — 139 с.
8. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студентов. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Перелени, Л. И. Солнцева [и др.]; под ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 480 с.
9. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция / под ред. У. В. Ульенковой. — СПб.: Питер, 2007. — 304 с.
10. Психология лиц с умственной отсталостью: Уч. метод. пособие / под ред. Е. А. Калмыкова. — Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. — 121 с.
11. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева [и др.]; под ред. В. И. Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 464 с.
12. Чернецкая Л. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений / Л. В. Чернецкая — Ростов н/Д.: Феникс, 2005. — 256 с
13. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. — 2-е изд., перераб. и дополн. / Л. М. Шипицына. — СПб.: Речь, 2005. — 477 с.

Формирование счётных навыков у детей дошкольного возраста посредством русских народных сказок

Тепер Евгения Моншановна, воспитатель

МАОУ г. Иркутска образовательный комплекс «Лесной», детский сад «Лисёнок»

Сказки — один из самых популярных жанров детской литературы. Они привлекательны для детей своей простотой и доступностью языка. Сюжет сказки ясен, но при этом загадочен. Как только начинается фраза «В некотором царстве, в некотором государстве» ..., дети с удивлением погружаются в мир воображения. Сказочная история развивает их воображение, что является почвой, на которой формируется и совершенствуется воображение будущих художников, ученых и изобретателей.

Детям нравится оптимизм, который присутствует в сказках. Они легко воспринимают образность сказок, и забавные ситуации в них приучают детей к интересу к сказочному миру. Одной из ключевых особенностей сказок является отражение дидактизма. Именно эти особенности сказок позволяют использовать их в педагогической работе. Одной из задач может быть формирование элементарных математических представлений.

Ключевые слова: сказка, детская литература, популярный жанр, оптимизм сказки, образность сказки, особенность сказки, забавные ситуации, отражение дидактизма.

Успех обучения детей зависит от содержания материала, формы его изложения. Форма изложения должна обеспечить интерес детей, их познавательную активность к предложенному к изучению материалу.

С русскими народными сказками ребёнок знакомится с самого раннего возраста. Ещё не умея разговаривать, он слушает в исполнении взрослых сказки, в которых присутствуют цифры. Подрастая, детям открывается индифференциальный смысл, заложенный в сказках. В том числе проявляется интерес детей к указанным в сказке цифрам: три дня и три ночи, три богатыря, четыре загадки, шесть препятствий, семь раз отмерь, чтоб один раз отрезать. Все преподносимые сказкой цифры ребёнок видит как волшебные, и именно волшебство этих цифр рождает интерес к ним. Самое распространенное число три: три сына, три испытания. Именно оно имеет значительное влияние на жизнь. Не зря говорят «Бог любит троицу» и даёт «три попытки».

Цифрами неудачи в сказках были цифры 4 и 6. На четыре загадки требовалось четыре дня. Все четыре дня не угадавшие загадку лишались голов. Принцы, пытавшиеся спасти невесту, погибли на шестом препятствии.

Число семь считалось в сказках счастливым. Семь лепестков цветика-семицветика принесли удачу главной героине. В сказке «Волк и семеро козлят» козлята обхитрили злого волка.

Русские народные сказки и сказки в принципе силой волшебства, заложенного в них, влияют на интерес ребёнка к формированию счета.

За тридевять земель в тридесятом царстве символизирует число 27, число дней в древнем календаре. Тридесятое царство родилось от умения считать только до десяти, три раза по десять — это очень далеко, практически недостижимо. И вот эти два числа: 27 и 30 — это граница, за которой живут и происходят сказочные чудеса. Чтобы попасть в эти чудеса, ребёнок стремится узнать, сколько это: тридевятое и тридесятое.

Цифра три — самая доступная из всех и доступна даже маленькому ребёнку для счёта на пальцах одной руки. И на вопрос ребёнка: «Три — это сколько?», взрослый, читая сказку, на руке ребёнка может показать, сколько это. Так начинается первый счёт: один, два, три.

Этот счёт закрепляется упоминанием тройки в разных сказках

- в названиях сказок: три медведя, три богатыря
- в действиях героев сказок: три пункта действия (пойдѣшь прямо, налево, направо, три раза ходит старик к золотой рыбке.
- количество героев сказок; у отца три сына

Ребѣнок уже осознанно, услышав цифру три, учится считать свои пальцы а также другие окружающие предметы до трёх.

Вторая по упоминанию в сказках — это цифра семь. Учит ребёнка считать до семи. Этот счёт можно осуществить не только подручными предметами, но и на пальцах уже двух рук. Освоив эти две цифры, ребёнок легко считает окружающие его вещи.

Ребенок, умея считать только до десяти, понимает, что число десять — это не последнее число. Услышав в сказке фразу «тридевятое царство, тридесятое государство» и умея считать до десяти ребёнок, вполне ожидаемо может задать вопрос «Сколько это?» И здесь важно объяснить переход к двухзначным числам путѣм сложения уже известных ему чисел.

Изучая математику, ребёнок повышает свой интеллект и многогранность виденья окружающего мира. Он может не только описывать окружающие его предметы, но и считать их количество и сравнивать с количеством других предметов. Так ребёнок получает навык к определению «больше», «меньше» (русская народная сказка «Три медведя»). Знакомится с порядковым счетом (русская народная сказка «Теремок»). Сказки учат понятиям «вперед», «сзади» (русская народная сказка «Репка»). Таким образом достигается поисково-исследовательская педагогическая цель, которую ставит педагог на занятиях.

Навык счёта, полученный ребёнком при чтении сказок, даёт возможность детям закрепить этот навык, считая игрушки. Например: сколько машин в уголке игрушек, расставить их по порядку больше, меньше. Определить, какие для грузоперевозок, а какие для людей. Сколько предметов в наборе для врача, в кухонном наборе. Считая эти предметы, дети получают представления о порядке счёта, закономерностях числового ряда.

Многие исследователи, такие как Большунова Н. Я., Шарыгина Т. А., Ерофеева Т. И. утверждают, что формирование ма-

тематических представлений происходит эффективнее с помощью сказок, поскольку они упрощают процесс обучения [1].

К. Д. Ушинский отмечал, что для хорошего учителя занятия по математике можно сравнить с уроками сельского хозяйства или домашней экономики. Когда речь идет о дошкольниках, рекомендуется максимально интегрировать математику в их повседневную жизнь. А для ребенка сказки — это и есть его жизнь [2].

Для закрепления полученных в сказках знаний счёта необходимо оформить математический уголок, в котором должны быть математические игры и материалы, головоломки, игры на сравнения.

Сказка, вызывая познавательный интерес и активность у дошкольника, способствует обучению детей начальным математическим навыкам. Сюрпризные моменты сказок, включённые в образовательную деятельность, позволяют ребёнку становиться участником процесса изучения начального счета.

Художественная форма русских народных сказок передает ребёнку математическое содержание с помощью образного языка, понятного ребёнку. В теремке маленькие животные живут дружно, а несоразмерный большой медведь его разрушает. Трём медведям соответствуют: большому медведю — большие предметы (стул, тарелка, кровать), среднему медведю — средние предметы, маленькому — маленькие предметы.

Сказки учат детей, кроме счета, определять времена года по количеству и содержанию, дни недели — по количеству и названию, по времени суток, по количеству и определению (утро — солнце встало, день — солнце сияет, вечер — солнце закатилось, ночь — на небе луна и звёзды). Все вышеперечисленные сказочные ситуации усваиваются ребёнком естественным образом.

Как метод работы со сказкой при изучении цифр и счёта, можно использовать как игру в любом дошкольном возрасте, так и театрализованное представление в старших и подготовительных группах. Эти методы позволят детям считать любые окружающие их предметы и определять соотношения их друг к другу [3].

В процессе игры или театрализованной постановки решаются задачи, поставленные в рамках конкретного урока. Используемые методы должны соответствовать учебным задачам на данный образовательный момент. Должны соответствовать возрасту детей, развивать наблюдательность, вырабатывать умения анализировать ситуацию, а также учить размышлять над той или иной ситуацией. Игры и представления сами по себе интересны детям, а волшебство сказок стимулирует усвоение предметов, предлагаемых к обучению дошкольной программы по математике [4].

Необходимо детям предлагать, встав на место сказочных героев, решить ту или иную сказочную ситуацию. Данное задание только повысит интерес детей к изучаемому материалу, а направляющие вопросы воспитателя будут стимулировать запоминание математических знаний. Сказочный момент тематического урока детям всегда интересен, а интерес способствует пониманию и усвоению материала.

Помощь в изучении элементарных математических знаний оказывает математический уголок, организованный в группе. Большое место в уголке занимают игры по сказкам: «Поиграем с гусятами» по сказке «Лиса и гуси», «Помоги поросёнкам» по сказке «Три поросёнка», «Собери яичко» по сказке «Курочка Ряба», «Весёлый счёт» по сказке «Репка» и т.д. Эти игры используются в индивидуальной работе с детьми, все они интересны и занимательны. Кроме того, игры расположены таким образом, чтобы дети могли сами выбирать то, что им интересно.

Для более успешного изучения математического материала проводится работа с родителями. Проблема современного мира, как и его успех, связана с ТВ и гаджетами. Человеческое общение даже со своим ребёнком очень сильно ограничено во времени, предпочтение отдаётся всё больше средствам массовой информации. Поэтому для родителей был организован родительский уголок, в котором размещается информация о темах занятий, указывается литература, с которой ребёнок ознакомлен в саду. А также предлагается к общению родителей с ребёнком ряд вопросов по пройденному материалу. Устно разъясняется родителям необходимость этих вопросов и ответов ребёнка с целью выявить, насколько ребёнок успешно усвоил пройденный материал, чтобы не допустить пробелы в знаниях. Кроме того, родители активно участвуют в тематических конкурсах и присылают видеоряды домашних занятий с ребёнком [4].

Двухсторонняя связь с родителями значительно помогает достичь положительных результатов в усвоении детьми элементарных математических навыков

Использование сказочного материала в подаче математических норм очень эффективно. Оно способствует быстрому и качественному получению ребёнком навыков элементарного счета и других элементарных математических знаний. Причём не абстрактных, а жизненных навыков, которые они наблюдают вокруг себя. И учатся применять эти навыки в окружающем мире. Именно сказка своим волшебством способна если не победить, то встать вровень с современными гаджетами при изучении образовательной программы дошкольника по формированию элементарных математических представлений.

Литература:

1. Большунова Н. Я. Место сказки в дошкольном образовании // Вопросы психологии. — 2018 — № 5 — С. 39–43.
2. Взгляды учёных на формирование элементарных математических представлений у дошкольников. URL: https://studwood.ru/1337358/pedagogika/vzglyady_uchyonyh_protseess_formirovaniy_matematicheskikh_predstavleniy_doshkolnikov (дата обращения 02.04.2021).
3. Восприятие сказки ребенком дошкольного возраста. URL: <https://studfile.net/preview/6197496/page:11/> (дата обращения: 15.04.2021).
4. Всероссийский журнал «Дошкольник рф». URL: <http://doshkolnik.ru/jurnal-doshkolnik.html> (дата обращения 20.12.2020).
5. Всероссийский педагогический журнал «Современный урок». URL: <https://www.lurok.ru/> (дата обращения 03.03.2021).

6. Доклад на тему «Формирование элементарных математических представлений через сказку». URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/doklad-formirovanie-yelementarnyh-matematicheskikh-predstavlenii-cherez-skazku.html> (дата обращения: 19.03.2021).
7. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии //Школьный психолог.— 2001 — № 26. URL: [//psy.1sept.ru/article.php?ID=200102603](http://psy.1sept.ru/article.php?ID=200102603) (дата обращения 28.03.2021).
8. Инновационная основная образовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы». / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. 3-е изд., испр. и доп. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. 368 с.

Художественно-творческая деятельность как средство развития мелкой моторики рук у детей

Тойгазина Аяжан Мараткызы, студент магистратуры;
Жакипбекова Сауле Сотиялдиновна, PhD, старший преподаватель
Казахский национальный педагогический университет имени Абая (г. Алматы)

В данной статье мы рассмотрим, как художественная деятельность может стать эффективным инструментом в развитии мелкой моторики. Художественно-творческая деятельность играет ключевую роль в развитии мелкой моторики у детей и взрослых. Этот процесс не только способствует формированию творческого мышления, но и оказывает значительное влияние на развитие моторных навыков и координации движений.

Ключевые слова: мелкая моторика, художественная деятельность, творческое мышление, координация движений пальцев.

В современном обществе становится все более очевидной важность развития детей не только в когнитивном и эмоциональном планах, но и в физическом. Один из ключевых аспектов физического развития у детей — моторика рук, а точнее, мелкая моторика, которая предполагает координацию и точное управление движениями пальцев и кистей рук. Этот аспект играет фундаментальную роль в развитии ребенка, оказывая влияние на его успех в учебе, социальной адаптации и общем психологическом благополучии.

Мелкая моторика играет ключевую роль в развитии детей на начальном этапе их жизни. Этот аспект физического развития связан с координацией движений пальцев, рук и запястий, необходимых для выполнения различных задач, таких как письмо, рисование, нанизывание бус, складывание пазлов и многие другие. Развитие мелкой моторики имеет далеко идущие последствия для обучения, социальной адаптации и общего успеха ребенка.

Важно понимать, что мелкая моторика начинает развиваться с самого рождения. Новорожденные начинают исследовать окружающий мир, используя свои руки и пальцы. Постепенно они учатся контролировать свои движения, развивая точность и мастерство. Развитие этого навыка происходит постепенно и требует постоянной практики и стимуляции.

Игра является одним из наиболее эффективных способов стимулирования мелкой моторики у детей. Различные игры, такие как лепка, рисование, сортировка, конструирование и игры с мелкими предметами, помогают развивать у детей точность движений, координацию и силу рук. Эти активности не только способствуют развитию моторики, но и развивают воображение, творческое мышление и концентрацию внимания.

Особенно важным этапом развития мелкой моторики является период дошкольного возраста. В этом возрасте дети активно учатся писать, рисовать и выполнять другие задачи, требующие точности движений. При этом игровая деятельность и специально разработанные упражнения помогают им улучшить свои навыки и подготовиться к обучению в школе.

Недостаточное развитие мелкой моторики может иметь негативные последствия для детей. Они могут испытывать трудности в обучении письму и чтению, а также в выполнении других задач, связанных с точными движениями рук. Кроме того, они могут испытывать проблемы в повседневных действиях, таких как одевание и кормление.

Поэтому важно обеспечить детей разнообразными возможностями для развития мелкой моторики. Родители, воспитатели и педагоги должны предоставлять детям доступ к играм и упражнениям, способствующим развитию этого навыка. Также важно помнить, что каждый ребенок развивается индивидуально, и необходимо учитывать его индивидуальные потребности и особенности.

Различные виды творческих процессов, такие как рисование, лепка, вырезание, складывание, раскрашивание и многие другие виды деятельности требуют от человека точности движений, координации и контроля за мелкими мышцами. Например, рисование мелкими кисточками или карандашами требует точного движения руки и пальцев для создания изображения. Лепка из глины или пластилина развивает тактильные навыки и способствует улучшению моторной координации. Даже активности, такие как вырезание и складывание, требуют точных движений и контроля за мелкими мышцами.

Практические рекомендации для развития мелкой моторики через художественную деятельность:

– предоставьте детям широкий спектр художественных материалов, включая краски, кисти, карандаши, глину, пластилин и т.д.

– поощряйте свободное творчество, давая детям возможность экспериментировать с различными материалами и техниками.

– создавайте игры и задания, которые способствуют развитию моторики, например, вырезание фигурок по контуру, лепка из глины по образцу и т.д.

– уделяйте внимание индивидуальным потребностям каждого человека, адаптируя задания и материалы в зависимости от возраста, уровня развития и специальных потребностей.

В заключение, хотелось бы подчеркнуть, что художественно-творческая деятельность играет не только роль в развитии мелкой моторики рук у детей, но и в их общем психофизическом развитии. Мировые исследования подтверждают, что участие в художественных занятиях способствует формированию целостной личности, развитию креативности, улучшению когнитивных функций и социальных навыков.

Литература:

1. Большакова С. Е. Формирование мелкой моторики рук.
2. Светлова И. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук.
3. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии.
4. Рузанова Ю. В. Развитие моторики рук в нетрадиционной изобразительной деятельности: Техники выполнения работ, планирование, упражнения для физкультминуток.

Практические примеры, такие как рисование, лепка и работа с мелкими предметами, демонстрируют эффективность этих методов в развитии моторики рук у детей. Они предоставляют детям возможность не только развивать свои физические навыки, но и самовыражаться, экспериментировать и обучаться через игру.

Однако важно помнить, что художественно-творческая деятельность должна быть доступна для всех детей независимо от их возраста, пола, социального статуса и способностей. Образовательные программы должны включать в себя разнообразные формы художественной деятельности, чтобы обеспечить всестороннее развитие каждого ребенка.

Таким образом, интеграция художественно-творческой деятельности в образовательные процессы является необходимым шагом для создания гармонично развитых личностей, способных успешно адаптироваться и преуспевать в современном мире. Пусть каждый ребенок имеет возможность раскрыть свой творческий потенциал и развить моторику своих рук через мир красоты и творчества.

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Проблема эквивалентности и адекватности перевода детских литературных произведений

Андрисян Анна Артемовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Иванова Валентина Юрьевна, кандидат филологических наук, декан
Московская международная академия

В статье авторы рассматривают сложности перевода детских литературных произведений и затрагивают такие явления, как эквивалентность и адекватность перевода.

Ключевые слова: эквивалентность перевода, свободный и буквальный перевод, адекватность перевода, тотальный и ограниченный перевод, языковая ситуация.

Понятие переводческой эквивалентности является одним из центральных понятий в теории перевода и подразумевает «относительную общность перевода и оригинала при отсутствии их тождества» [3, с. 113]. Можно выделить теоретически возможную и оптимальную эквивалентности. Первая определяется соотношением структур и правил функционирования двух языков. Оптимальная же эквивалентность зависит от близости, которая достигается в конкретном акте перевода. В обоих случаях эквивалентность является нефиксированной величиной, то есть степень близости оригинала и его перевода может быть различной, и эквивалентность перевода устанавливается на различных уровнях. Определить степень эквивалентности возможно путём сопоставления переводимого текста с оригиналом, при этом она является важным критерием при оценке результатов переводческого процесса. Однако такая оценка выводится на основе множества факторов. Зачастую достижение максимальной эквивалентности необязательно для успешного результата межъязыковой коммуникации. Именно поэтому стало необходимым ввести такой оценочный термин как «адекватность перевода». Под ним следует понимать соответствие перевода требованиям и условиям конкретного акта межъязыковой коммуникации [1]. Адекватный перевод может включать в себя определённую степень эквивалентности, тогда как эквивалентный перевод не может быть адекватным. Также различают «буквальный перевод» и «свободный(вольный) перевод», оба они носят оценочный характер. При буквальном переводе воспроизводятся коммуникативно нерелевантные элементы оригинала, что приводит к возможному нарушению норм языка или даже искажению языка оригинала. Комиссаров В. Н. даёт следующее определение понятию «свободный перевод»: «Свободный перевод — это перевод, выполненный на более низком уровне эквивалентности, чем тот, которого можно было бы достичь при данных условиях переводческого акта, то есть недостаточно точный, слишком »вольный»» [3, с. 114].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что, если перевод был осуществлен с утратой ключевой информации, такой перевод будет неэквивалентным. Следовательно, эквивалентность должна рассматриваться как основной признак и условие перевода. Таким образом в определение перевода должно быть включено условие эквивалентности. Только в случае наиболее полной и верной передачи смысла оригинала текст может считаться переводом. Соответственно, главной задачей переводчика является создание именно эквивалентного, а не буквального перевода, который будет адаптирован под культуру читателя [8, с. 616–617].

Согласно исследованиям В. Н. Комиссарова существует пять типов эквивалентных отношений. Первый тип эквивалентности подразумевает сохранение только той части содержания оригинала, которая составляет цель коммуникации. В этом случае соблюдение синтаксической параллельности, а также перевод всех языковых единиц является несущественным аспектом. Цель коммуникации заключается в передаче переносного значения слов, выражении человеческих эмоций, сохранении художественного стиля в прозе и поэзии. [3]. Чаще всего первый тип эквивалентности встречается при переводе стилистически окрашенной лексики, фразеологизмов, пословиц, поговорок, устойчивых и крылатых выражений. Для следующего типа эквивалентности характерны общая цель содержания оригинала и перевода, а также ориентация на одну и ту же языковую ситуацию. Языковая ситуация — это совокупность объектов и связей между объектами, описываемых в высказывании» [4, с. 54]. Данный тип характеризуется большим количеством лексико-грамматических преобразований. В зависимости от языковых факторов ситуация в оригинале и переводе может быть выражена различными способами. Основой третьего типа эквивалентности является отсутствие лексического и синтаксического параллелизма, различие структурного содержания текста оригинала и перевода, при этом для

данного типа характерно сохранение цели содержания, указание на внеязыковую ситуацию, а также сохранение способа описания ситуации. Здесь особое место занимают формально-логические отношения между содержанием оригинала и перевода с сохранением лексического варьирования. Допустимо незначительное отклонение текста перевода от оригинала, также данный тип эквивалентности характеризуется довольно разнообразным использованием средств передачи цели и ситуации общения [4, с. 63–69]. Четвертый тип эквивалентности отличается сохранением цели сообщения, внеязыковой ситуации и способа описания ситуации, а также воспроизведением значительной части значений синтаксических структур оригинала. Здесь прослеживается использование аналогичных синтаксических структур при переводе и даже значительный, хотя и не полный синтаксический параллелизм. Наблюдается незначительное расхождение в порядке слов, обусловленное относительно свободным порядком слов характерным для русского языка и более строгим порядком слов в предложении в английском языке [5, с. 40–43]. Пятый тип эквивалентности отражает максимальную степень близости содержания оригинала и перевода, достигаемую при сопоставлении двух языков. Здесь можно говорить о наиболее высокой степени синтаксического параллелизма, наиболее полном отражении лексического состава, а также сохранении всех основных частей содержания оригинала в тексте перевода [5]. Однако и здесь возможны незначительные потери информации, не препятствующие отношениям эквивалентности данного типа (например, в случае с переводом многозначных слов). В данном типе эквивалентности при переводе сохраняется эмоциональная характеристика высказывания, а также максимально возможные предметно-логические и коннотативные значения слов. Рассмотрим более подробно проблему эквивалентности перевода детских литературных произведений.

Главной задачей художественной литературы является передача содержания и реализация эстетической функции. Детская же литература, помимо этого, реализует воспитательную и образовательную функции. Именно поэтому она является обособленной от всей остальной литературы и требует тщательного подбора приемов ее исследования. В наши дни перевод и анализ текстов детской литературы остается интересным и перспективным направлением, так как еще не до конца изучены вопросы порождения текстов для детей, синтеза сказочности и действительности, реализации в текстах детской языковой картины мира, а также особенности перевода зарубежной детской литературы на русский язык.

Сузим понятие эквивалентности перевода и изучим его в контексте перевода детских литературных произведений. Для этого обратимся к истокам педагогики. Как известно, для ребенка дошкольного возраста характерно наиболее развитое наглядно-действенное мышление в то время, как его собственные внутренние представления о действиях и ситуациях, определенные ассоциации и образы находятся на стадии формирования. Согласно работам А. Н. Леонтьева, одной из важных составляющих когнитивного развития ребенка является овладение словарем, ведь в значениях слов отражается содержание присваиваемого им исторического опыта, которое носит об-

общенный характер. Поэтому у детей формирование словаря должно проходить в тесной взаимосвязи с развитием навыков говорения, когда создаются условия для выбора наиболее подходящих по смыслу слов [6, с. 213–223]. Именно поэтому на переводчика художественной литературы ложится огромная ответственность по выполнению адекватного и эквивалентного перевода. Как уже говорилось ранее, переводные эквивалентности лучше всего выявляются при сравнении текстов исходного языка (ИЯ) и языка перевода (ПЯ). Особое место в лингвистике занимает лингвистическая теория Дж. Катфорда. Он уделяет особое внимание вопросу эквивалентности перевода с позиций объема текста перевода, уровня языка и ранга перевода. В зависимости от объемов текста Дж. Катфорд выделяет полный и частичный перевод. Под полным переводом он понимает перевод всего текста, а именно замену всех элементов текста на эквиваленты в другом языке, тогда как частичный перевод — это сохранение в тексте перевода отдельных элементов непереводаемыми для создания «особого колорита» текста [2, с. 27].

В рамках перевода на уровне языка можно выделить тотальный и ограниченный переводы. В соответствии с теорией Дж. Катфорда под тотальным переводом понимается: «замена грамматики и лексики ИЯ эквивалентной грамматикой и лексикой ПЯ и, как следствие, замена фонологических/графических форм ИЯ неэквивалентными фонологическими/графическими формами ПЯ». В ограниченном же переводе прослеживается замена текстового материала ИЯ эквивалентным текстовым материалом ПЯ на одном уровне [2, с. 93]. Возможен выбор эквивалентов при тотальном переводе в рамках одного и того же, при этом такой перевод носит связанный характер и ограничен подбором вариантов. Если же перевод несвязанный по характеру, то подбор эквивалентов для перевода может осуществляться не только в рамках одного ранга, но и быть гораздо шире. Наряду с вышеперечисленными понятиями Дж. Катфорд выделяет текстовую эквивалентность и формальное соответствие [2, с. 98–101].

Согласно исследованиям А. Ю. Найды различают формальную и динамическую эквивалентность. Формальная эквивалентность — это такой вариант перевода, который максимально отражает содержательную и смысловую составляющую текста оригинала. Именно поэтому для многих переводов характерен синтаксический параллелизм и буквальный перевод лексики. Благодаря такому переводу читатель знакомится с другой культурой, традициями, но есть и обратная сторона, которая заключается в проблеме понимания смысла тех или иных высказываний. Данная особенность влечет за собой использование множества переводческих примечаний [7, с. 118]. Основное отличие динамической эквивалентности от формальной в том, что она базируется на «принципе эквивалентного эффекта» [7]. Для переводов, выполненных в рамках динамической эквивалентности, характерна наиболее полная ориентация на модель поведения и культуру читателя. В отличие от формального перевода такой перевод довольно понятен и не требует переводческих примечаний. Однако содержательная сторона перевода может сильно отличаться от текста оригинала, ведь главная задача динамической эквива-

лентности — создать перевод полный естественных способов выражения, понятных читателю.

Неизменным остается то, что переводчику необходимо всегда учитывать то, что он работает на определенную целевую аудиторию, в данном случае речь идет о детях дошкольного возраста. Последствиями перевода произведений художественной литературы неопытным переводчиком может стать упущение важных деталей текста оригинала. При переводе детской литературы наиболее сложным является передача бытовых реалий, особенно названий продуктов питания, которые несут в себе определенную когнитивную информацию, которая может быть рассмотрена как средство развития ребенка. Возможна ситуация, когда переводчик при адаптации текста детской лите-

ратуры удаляет некоторые элементы или заменяет их другими единицами, существующими в языке перевода. В данном случае можно говорить только о частичной эквивалентности перевода, так как упоминаемые в оригинале реалии обеспечивают развивающее влияние текста на ребенка-инофона. Также переводчику предоставляется право адаптации текста с этической точки зрения, если он посчитает, что какие-то элементы являются неприемлемыми для юного читателя. Из этого следует что для адаптации текстов детской литературы не всегда обязателен поиск эквивалентных единиц, ведь определенные культурные реалии могут быть просто не поняты ребенком, так же, как и сложные конструкции, поэтому переводчик должен сам принимать решение о переводе данных единиц.

Литература:

1. Егорова Т. А. Проблема определения адекватности и эквивалентности перевода / Т. А. Егорова // Вестник науки и образования № 18(54). Часть 1. — 2018.
2. Катфорд Дж. К. Лингвистическая теория перевода / пер. с англ. Л. Черняховской // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике: сборник статей. М.: Международные отношения, 1978.
3. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. — М.: Р. Валент, 2011.
4. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник для студ. ин-тов и фак. ин. яз. М.: Альянс, 2013.
5. Косолапова Т. В. Способы достижения эквивалентности при переводе произведений детской литературы / Т. В. Косолапова // Поволжский педагогический вестник № 3(32). — 2021.
6. Леонтьев А. Л. Эволюция психики. М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 1999.
7. Найда А. Ю. К науке переводить // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике: сборник статей. М.: Международные отношения, 1978.
8. Шичкина М. Г. Оценка качества перевода: критерии адекватного и эквивалентного перевода по В. Н. Комиссарову / М. Г. Шичкина // Молодой ученый. — 2016. — № 15 (119). — С. 615–619 [Электронный ресурс] — Режим доступа: URL: <https://moluch.ru/archive/119/33039/> (дата обращения 12.11.2023).

Перевод терминов в психологическом дискурсе

Бекбасарова Дана, студент

Научный руководитель: Люлина Анна Владимировна, доктор филологических наук, доцент
Оренбургский государственный университет

Система психологических терминов в русском языке в настоящее время развивается устойчивыми темпами, происходит внедрение в нее новых терминов, как вследствие развития отечественной психологии, так и благодаря заимствованию лексических единиц из других языков. В условиях развития науки и новых подходов в ней актуальной становится проблема точного перевода терминов, отражающих новые научные понятия. Актуальность проблемы заключается также в небольшой степени исследованности английских и русских психологических терминов при переводе психологических текстов. Данная статья посвящена изучению применяемых в современной психологической литературе способов перевода лексических единиц с терминологическим значением. Задача работы заключается в том, чтобы на примерах терминологии из психологических текстов выявить трудности, связанные с переводом англоязычных терминов на русский язык, а также определить стратегии для их преодоления.

Ключевые слова: психология, терминология, лексика, медицина, термин, перевод, проблемы перевода.

Translation of terms in psychological discourse

The system of psychological terms in the Russian language is currently developing at a steady pace, new terms are being introduced into it, both as a result of the development of Russian psychology and due to the borrowing of lexical units from other languages. In the context of the development of science and new approaches in it, the problem of accurate translation of terms reflecting new scientific concepts becomes urgent. The rele-

vance of the problem also lies in the small degree of research into English and Russian psychological terms in the translation of psychological texts. The paper is devoted to the study of the methods of translating lexical units with terminological meaning used in modern psychological literature. The task of the work is to identify difficulties associated with the translation of English-language terms into Russian using examples of terminology from psychological texts, as well as to identify strategies to overcome them.

Keywords: psychology, terminology, vocabulary, medicine, term, translation, translation problems.

Психология — устоявшаяся наука, имеющая сформированную терминологическую систему, которая продолжает обновляться вследствие появления в психологии новых разделов науки и методов терапии. В последние десятилетия общество столкнулось с проблемами, касающимися психического здоровья человека, в результате чего сформировался запрос на их решение и предотвращение. Особую актуальность обретает проблема стресса в жизни людей, поскольку она значительно снижает качество жизни. Американские психологи предлагают различные стратегии борьбы со стрессом, в том числе на рабочем месте, поскольку человек проводит на работе большое количество времени.

Исходя из этого, важно качественно информировать русскоязычную аудиторию эффективными методиками борьбы со стрессом. Для этого необходимо при переводе текстов психологической направленности решить проблему перевода терминологии, особенно новых терминов.

Термины несут основную смысловую нагрузку в тексте и являются наиболее информативными словами.

Согласно Л. С. Бархударову, термин — это «лексическая единица, обозначающая понятие, относящееся к определенной специальной области знаний или деятельности» [3, с. 151]. Термины возникают в результате «стремления носителей языка к максимально сжатой и точной передаче информации, исключая возможность произвольного и субъективного ее толкования» [2, с. 86].

Рассмотрим признаки, характерные для всех терминов. К ним относят однозначность, точность, краткость, системность. Кроме того, термины обладают эмоционально-экспрессивной нейтральностью, для них характерно отсутствие синонимов в пределах одной терминосистемы [5, с. 373].

Термин должен обладать дефиницией, а состав признаков, входящих в содержание термина, должен быть строго определен и должен иметь одинаковое значение в любом контексте. Каждый термин должен быть взаимосвязан с другими терминами внутри одной терминосистемы [5, с. 372].

При переводе терминов существует два сценария:

- 1) в языке перевода существуют эквиваленты термина, отраженные в специализированных двуязычных словарях;
- 2) в языке перевода отсутствуют эквиваленты термина.

При наличии единственного эквивалента переводческой проблемы не возникает. При наличии нескольких эквивалентов рекомендуется выбирать наиболее адекватный вариант перевода. Осложнить выбор подходящего словарного соответствия могут такие факторы, как несоответствие терминологий и низкое качество двуязычных словарей.

При отсутствии в языке перевода эквивалента иноязычному термину С. В. Гринев-Гриневиц выделяет четыре возможных решения данной переводческой проблемы:

а) материальное заимствование иноязычного термина посредством его транскрибирования или транслитерации, сопровождаемое его кратким толкованием;

б) семантическое калькирование;

в) структурное калькирование;

г) перевод с помощью описательного оборота [4, с. 77].

Рассмотрим проблему перевода психологической терминологии с английского языка на русский на материале текста «Managing Workplace Stress», посвященном проблеме стресса на рабочем месте.

В дискурсе о стрессе основополагающими являются термины «distress» и «eustress». Рассмотрим их употребление в исходном тексте и способы их перевода: «Negative stress, or *distress*, may result in harmful physical and emotional responses» [6, с. 8]. Сравним с переведенным текстом: «Негативный стресс, или *дистресс*, может привести к вредным физическим и эмоциональным реакциям».

Согласно Большому англо-русскому медицинскому словарю, термин «distress» имеет несколько словарных соответствий и в зависимости от контекста может переводиться следующим образом: при наличии пометы «emotional» — эмоциональный дистресс, «mental» — психическое расстройство, «psychological» — психологический дистресс [1, с. 358]. Таким образом, появляется проблема выбора подходящего словарного соответствия, которая снимается контекстом психологического дискурса.

Противоположным понятию «distress» является термин «eustress». В исходном тексте он использован в следующем контексте: «Positive stress, also called *eustress*, is physiological response employees experience when good things happen, and they feel in control» [6, с. 8]. Сравним с текстом перевода: «Позитивный стресс, или *эустресс* — это физиологическая реакция сотрудников на хорошие события, которые они могут контролировать».

Большой англо-русский медицинский словарь содержит иное написание лексической единицы, «evstress» и предлагает следующие словарные соответствия данному термину: «эвстресс» и «положительный стресс» [1, с. 417]. Различие в написании может быть обусловлено разным временем выхода печатных изданий (2005 и 2022 годы), и в словаре представлена старая норма. Выбор словарного соответствия снимается контекстом.

Одной из переводческих трудностей является перевод аббревиатур. Так, в психологии и педагогике широко используется аббревиатура «KSAs», что расшифровывается как «knowledge, skills, abilities». В русскоязычной среде для данного сокращения существует эквивалентное, ЗУН (знания, умения, навыки). Следовательно, уместным будет произвести замену исходной аббревиатуры на эквивалентную устоявшуюся аббревиатуру в языке перевода. Данная стратегия перевода реа-

лизована в следующем примере: «If employees no longer believe they have adequate KSAs and, consequently feel they are not in control, the stress they experience will more likely be negative» [6, с. 8]. Сравним с текстом перевода: «Если у работника появляется неуверенность в своих ЗУН, то он, соответственно, теряет контроль над ситуацией, и стресс при этом становится негативным».

Термин «American Institute of Stress (AIS)» [6, с. 8] в тексте перевода имеет соответствие «Американский институт стресса (AIS)». Данный термин отсутствует в русском сегменте интернета за исключением единственного случая, и переводится калькированием. При этом в тексте перевода сохранена англоязычная аббревиатура для упрощения поиска информации на данную тему рецепиентом.

В тексте представлены и лексические единицы, связанные с медициной, но не являющиеся терминами. Например, «Healthy Organizations» и «The World Health Organization» [6, с. 25]. Они переведены эквивалентами, существующими в русском языке: «организации охраны здоровья» и «Всемирная организация здравоохранения».

В следующем предложении представлен как выбор словарного соответствия при переводе термина, так и переводческое решение в случае отсутствия термина в специализированном словаре: «According to one school of thought, differences in individual characteristics such as *personality* and *coping style* are most important in predicting whether certain job conditions will result in stress» [6, с. 10]. Сравним с переведенным текстом: «Согласно одной точки зрения, различия индивидуальных характеристик (*личность, метод преодоления трудностей*) наиболее важны для прогнозирования того, могут ли привести определенные условия труда к стрессу».

Термин «personality» является одним из основных в психологии и, согласно Большому англо-русскому медицинскому словарю, имеет несколько вариантов перевода:

- 1) псих. индивидуум, личность, лицо;
- 2) характерные особенности личности; имидж человека [1, с. 796].

По контексту уместен выбор из первой суммы значений, отмеченной маркером «психология». Перевод варианта «личность» является наиболее удачным.

Перевод термина «*coping style*» требует другого подхода. Большой англо-русский медицинский словарь предлагает перевод составной части термина, «*coping*». Согласно словарю, лексическая единица имеет два значения:

- 1) психол. стратегия совладания (напр. с болью);
- 2) копинг-стратегия [1, с. 1023].

В тексте перевода не употребляется вариант «копинг-стратегия», образованный на основе транскрипции, поскольку данный способ перевода не отражает сущности явления и не понятен носителю русского языка без дополнительного описания. На основе значения «стратегия совладания» и необходимостью его сочетания с переводом второй составляющей термина, «*style*», переводчик осуществляет перевод калькированием, получая вариант «метод преодоления трудностей».

Проанализируем следующий фрагмент текста: «*Psychological Disorders*. Several studies suggest differences in rates of *mental health*

problems (such as *depression* and *burnout*) for various occupations are due partly to differences in job stress levels» [6, с. 17].

Сравним с переводом: «Психологические расстройства. Некоторые исследования показывают, что различия психических расстройств (например, депрессия и выгорание) у представителей разных профессий отчасти объясняются различиями в уровне стресса на работе».

Термин «psychological disorders» в Большом англо-русском медицинском словаре имеет однозначное соответствие «психологическое нарушение» [1, с. 353], однако переводчик пользуется калькированием, переводя термин покомпонентно. Лексическая единица «disorders» в Большом словаре имеет следующие варианты перевода:

- 1) нарушение, расстройство;
- 2) болезнь, патологический процесс [1, с. 352].

Переводчиком был выбран вариант перевода «нарушение».

Термин «mental health problems» переведен эквивалентным термином «проблемы психического здоровья» [1, с. 848].

Термины «depression» и «burnout» относятся к распространенным психологическим терминам, в последнее время набирающим популярность и в бытовом общении. Словарь предлагает несколько соответствий для каждого из них. У термина «depression» в медицине существует пять словарных соответствий:

- 1) вдавление, западение, сплющивание; подавление;
- 2) депрессия, депрессивный синдром; подавленность; угнетение сознания;
- 3) ослабление; уменьшение, снижение действия; вялость;
- 4) понижение уровня;
- 5) разрежение; вакуум [1, с. 314].

Многозначность термина снимается контекстом психологического дискурса, отделяя общемедицинские четвертое и пятое значения, после чего выбор делается только из специализированных психологических вариантов. То же наблюдается при переводе термина «burnout»: психологический контекст делает невозможным использование термина в общемедицинском смысле, в значении «прекращение горения», реализуя значение «выгорание (на работе)» [1, с. 181].

Существуют случаи абсолютной однозначности термина в рамках одной терминосистемы и наличия единственного варианта перевода. Рассмотрим это на следующем примере: «Seek help from a qualified *mental health care provider* if you are overwhelmed, feel you cannot cope, have *suicidal thoughts*...» [6, с. 17]. Аналогичный отрывок в тексте перевода: «Обратитесь к специалисту в области ментального здоровья, если чувствуете перегруженность, потерю контроля над ситуацией, возникают суицидальные мысли...»

Для термина «suicidal thoughts» Большой англо-русский медицинский словарь предлагает эквивалент «суицидальные мысли» [1, с. 1110]. Однако при переводе термина «mental health care provider» переводчик применяет калькирование, поскольку данный термин относительно новый и не отражен в специализированном словаре.

При переводе терминов существует вероятность отсутствия эквивалента в специализированных словарях по причине неактуальной информации и стремительного развития науки. В таком случае, по рекомендации Т. В. Ермоловой, переводчику

следует обратиться к изучению современной научной литературы [2, с. 86].

Рассмотрим стратегию перевода терминов при отсутствии словарного соответствия на следующем примере: «Eventually he suffered a *psychological breakdown*» [6, с. 10]. Сравним с текстом перевода: «...из-за чего у сотрудника развилось *психологическое расстройство личности*».

В Словаре отсутствует полный термин «*psychological breakdown*» Большой англо-русский медицинский словарь предлагает следующие словарные соответствия к лексической единице «*breakdown*»:

- 1) ухудшение (здоровья);
- 2) распад, разложение, расщепление; гниение;
- 3) выход из строя; деформация (напр. сердечного клапана); авария;
- 4) деление на категории;
- 5) анализ [1, с. 172].

По условиям контекста ни один представленный в словаре вариант перевода не является уместным. Однако в англо-русском онлайн-словаре «Мультитран» предложен вариант перевода «психологическое расстройство личности», подходящий по контексту [7]. В данном случае реализуется преимущество редактируемых онлайн-словарей в актуальности информации.

Термин «*job stress*» является новым, но устоявшимся в психологической науке. Однако в Большом словаре он отсутствует. Онлайн-словарь «Мультитран» содержит вариант перевода «стресс на работе» [7], основанный на употребимости данного термина в русскоязычном психологическом дискурсе.

В специализированных словарях может содержаться устаревшая информация, что может привести к неточностям в переводе. Рассмотрим данную ситуацию на примере:

Литература:

1. Акжигитов, Г. Н. Большой англо-русский медицинский словарь / Г. Н. Акжигитов, Р. Г. Акжигитов. — М.: Издание г-на Акжигитова Р. Г., 2005. — 1224 с.
2. Бальгина, Е. А. Проблема перевода английских психологических терминов на русский язык. / Е. А. Бальгина, Т. В. Ермолова // Современная зарубежная психология. — 2018. — № 1. — С. 85–93.
3. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов — М.: Международные отношения, 1975. — 240 с.
4. Гринев-Гриневиц, с. В. О терминологических аспектах научно-технического перевода / С. В. Гринев-Гриневиц // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». — 2011. — № 6. — С. 74–78.
5. Лопатина, Е. В. Особенности терминологических единиц / Е. В. Лопатина // Теория и практика общественного развития. — 2012. — № 2. — С. 372–374.
6. *Managing Workplace Stress* [Электронный ресурс]. — Брошюра о методах борьбы со стрессом на рабочем месте. — Режим доступа: <https://www.multitrans.com>. — 21.01.2024.
7. *Multitrans.com* [Электронный ресурс]. — Англо-русский словарь. — Режим доступа: <https://www.infobooks.org>. — 21.01.2024.

«All employee reports of work-related stress and *psychological injuries* as a result of work-related stress need to be investigated in a timely manner» [6, с. 10]. Сравним с текстом перевода: «Все жалобы сотрудников о стрессе на рабочем месте и последующих *психологических травмах* должны быть своевременно рассмотрены».

В Большом англо-русском медицинском словаре русскому термину «психологическая травма» соответствует термин «*psychological damage*», а не «*psychological injury*», употребляемое в оригинальном тексте [1, с. 295]. Понятийный аппарат науки обновился, в то время как в словарях этого не отражено. Термин был переведен калькой.

Рассмотрим еще один пример: в Большом англо-русском медицинском словаре термину «*self-esteem*» соответствует термин «самооценка». Однако термин «низкая самооценка» имеет соответствие «*poor self-esteem*» [1, с. 503], когда в тексте перевода используется термин «*low self-esteem*» [6, с. 12]. Данные примеры позволяют понять, почему пользование исключительно словарем без чтения дополнительной литературы по теме перевода может привести к ошибкам в переводе или к искажению информации.

Основным способом перевода терминов является перевод словарным соответствием. При наличии нескольких соответствий выбор осуществляется, исходя из контекста. При отсутствии словарного соответствия применяются калькирование и транслитерация. При переводе медицинских аббревиатур и сокращений возможна их передача эквивалентными русскими сокращениями или передача в полном формате, если эквивалентные сокращения отсутствуют.

При переводе термина на необходимо использовать несколько словарей, быть осведомленным об актуальных изменениях лексики в теме перевода, а также учитывать контекст.

Система упражнений для формирования читательской грамотности на уроках английского языка в рамках работы с текстом

Голубева Наталья Николаевна, учитель
МОУ «СОШ № 12» г. Воркуты

Термин «функциональная грамотность» слышал каждый из нас. Почему же он сейчас так важен? «Функциональная грамотность — это способность человека пользоваться навыками чтения и письма в условиях его взаимодействия с социумом (оформить кредит в банке, прочесть инструкцию, оформить анкету и т.), другими словами, это тот уровень грамотности, который позволяет человеку начинать отношения с внешним миром и достаточно быстро адаптироваться и существовать в ней», указывают Людмила Рождественская и Ирина Логвина.

Сформировать такой вид грамотности является большой проблемой в наши дни особенно на уроках иностранного языка. В рамках уроков иностранного языка можно формировать все виды функциональной грамотности: читательскую, математическую, естественно-научную, финансовую, глобальную, креативность и критическое мышление. Но, безусловно, особое значение следует придавать формированию навыков функционального чтения.

Ученик, у которого сформированы навыки функционального чтения, во-первых, сможет свободно использовать навыки чтения для получения необходимой информации из текста и работы с ним. Во-вторых, сможет использовать разные виды чтения: просмотровое, изучающее, ознакомительное).

Учителям, преподающим иностранный язык, сложнее сформировать эти навыки, так как язык, преподаваемый ими, является неродным языком для учащихся.

В данной работе предлагается система упражнений для формирования читательской грамотности на уроках английского языка в рамках работы с текстом.

Примеры работы с конкретными текстами

8 класс, английский язык (В. П. Кузовлев «English») ФГОС, смысловое чтение

1. Предтекстовый этап

Цели для этого этапа: определить (сформулировать) речевую задачу для первого прочтения; создать необходимый уровень мотивации у учащихся; сократить уровень языковых и речевых трудностей.

– Учащимся предлагается посмотреть на заголовок и предположить, о чем будет текст, с которым им предстоит работать:

«The history of the Olympic games»

Look at the title of the text and say what the text will be about.

Упражнения:

– Перед началом чтения текста учащимся предлагается **познакомиться с иллюстрациями и предположить, о каких видах спорта будет вестись речь.**



Which sports are included in the Olympic Games nowadays?

– «Глоссарий» (Актуализация словаря, связанного с темой текста.)

Обратить внимание учащихся на следующие понятия:

BC = Before Christ — до нашей эры

AD = anno Domini — нашей эры

– Put the parts of the text in the chronological order (Учащимся предъявляется текст, в котором абзацы стоят не по порядку):

At the Moscow 1980 Games more than 5000 athletes from 80 countries competed in 21 different sports. The 2004 Olympic Games also took place in Greece. Athletes from 202 countries competed in 28 different sports some of which, for example, the track events in athletics, are very old, while others were added to the programme of the Games not long ago. For instance, open water swimming events, over the distance of 10 kilometers, were included into the programme of the Olympic Games in 2008 in China.

Sportsmen came to the Valley of Olimpia from every corner of the Greek world. Sportsmen competed in running, wrestling and the pentathlon. The pentathlon was a five-event match which included running, wrestling, jumping, throwing the discus and throwing the javelin. Later boxing, a chariot race, and other events were included. Women could not take part in the Games and even couldn't watch them. The winners of these early Games were awarded with wreaths from an olive tree that was planted by Hercules, founder of the Games. In 394 AD the Olympic Games were abolished.

Beginning in 776 BC, the Olympic Games were held in the Valley of Olympia in Greece. They were dedicated to the Olympian Gods and took place every four years. By about 650 BC the Games were held over five days.

Thanks to Baron Pierre de Coubertin the first Modern Olympic Games took place in Greece in 1896. They were held over 10 days in April. About 300 athletes from 13 countries participated in 9 different sports. The largest delegation was from Greece. They won 10 gold medals and set Olympic records.

– **Отработка новой лексики:**

Vocabulary:

to dedicate — посвящать

a javelin — копье

a chariot — колесница

a wreath — венок

to abolish — упразднить

to participate — принимать участие

to add — добавлять

to take place -иметь место

Pentathlon — пятиборье

hold — проводить, устраивать

were held-проводились

Чтобы учащиеся смогли видеть в тексте, прежде всего знакомые явления, им можно предложить задания в поиске и подчеркивании в незнакомом тексте известных слов.

2. Текстовый этап

Текстовый этап включает в себя задания, которые учащиеся выполняют непосредственно во время чтения. На этом этапе развиваются коммуникативные умения чтения, он самый продолжительный по времени и может включать несколько заданий, позволяющих провести проверку прочитанного.

Цели этого этапа: проконтролировать степень сформированности различных языковых навыков и речевых умений; продолжить формирование соответствующих навыков и умений.

Личностное восприятие текста осуществляется учащимися индивидуально, без помощи учителя и других учеников, самостоятельно.

Упражнения:

– **Верно, неверно (True or false?)** (для развития умения точного перевода и внимательности предлагается задание на соответствие предложенных предложений к действительной информации по тексту в виде таблицы)

True or false? (Отметьте верные, неверные утверждения)

	True	False
1. The Olympic Games have a very long history.		
2. Baron Pierre de Coubertin was the founder of modern Olympic Games.		
3. The first Olympic Games were in 1894 in Greece.		
4. Sportsmen were awarded with the discus and the javelin.		
5. In 1896 the first modern Olympic Games took place.		
6. At the Olympic Games in Moscow more than five thousand athletes from eighteen countries competed in twenty one different sports.		

– **Answer the questions (Ответьте на вопросы)**

1. When did the Olympic Games begin? (776 BC)
2. Who were they dedicated to? (to the Olympian Gods)
3. How often did they take place? (Every four years)

4. What kinds of sport were included into the Olympic programme at the beginning? (Running, wrestling and the pentathlon)
 5. What is the pentathlon? (a five-event match which included running, wrestling, jumping, throwing the discus and throwing the javelin)
 6. What kinds of sport were included later? (boxing, a chariot race and other events)
 7. Who was the founder of the modern Olympic Games? (Baron Pierre de Coubertin)
- **Complete the fact file about the Olympics using the text. Дополни информацию** (Чтение с целью извлечения конкретной информации из текста).

	Ancient	Modern
When appeared?		
Where appeared?		
Number of sports?		
Women's participation?		
Awards?		
When abolished?		

— **Fill in the missing words. «Текст с пропущенными словами».** Учащимся предлагаются карточки, на которых написан текст с пропущенными ключевыми словами.

Text

_____ were started first in _____. They were dedicated to _____. Sportsmen competed in 5 kinds of sports that is _____. The victors of the Games got _____ as the awards. Later the Games were _____. Only in the 19th century the Games took place again. Today sportsmen from different _____ take part in them.

— **Fill in the chart with information about the Modern Olympic Games from the text** (Чтение с целью извлечения конкретной информации из текста).

City/Country	Year	Number of sports	Nations	Number of athletes
Greece				
London, UK	1948	17	59	4099
	1980			
	2008			

3. Послетекстовый этап

Послетекстовые задания предназначены для проверки понимания прочитанного, для контроля за степенью сформированности умений чтения и возможного использования полученной информации в будущей профессиональной деятельности.

Цель этого этапа: использовать ситуацию текста в качестве языковой (речевой), содержательной опоры для развития умений в устной и письменной речи.

Упражнения:

1. С целью развития речи, учащиеся отвечают на предложенные вопросы и передают содержание текста. Для слабых детей — рассказ с опорой.
2. Составить план текста, выделив его основные мысли.
3. Пересказать/кратко изложить содержание текста, возможно и письменно.

Таким образом, применение на уроках иностранного языка многообразия текстовых упражнений содействует формированию читательской грамотности учащихся и комплексному изучению ключевых видов речевой деятельности и формирует креативное мышление, приучает учащихся к внимательному и вдумчивому отношению к тексту.

Научить читать — главная цель в обучении иностранному языку в школе, это и есть функциональная грамотность.

Заимствования из испанского языка и сферы жизни, в которых они используются

Лузянина Юлия Андреевна, студент
 Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

В данной статье речь идет об анализе заимствований из испанского языка в русском языке, определении значений данных лексических единиц, а также того, в каких сферах жизни подобные заимствования используются чаще всего. Автор статьи даёт опре-

деление термина «реалии» с точки зрения лингвистической науки, а также приводит значения заимствований, объясняет роль заимствований в языке и даёт информацию о том, в каких сферах заимствования из испанского языка встречаются в русском языке.

Ключевые слова: заимствования из испанского языка, реалии, испанизмы, языковая среда.

Многие лексические заимствования из испанского языка уже давно закрепились в русском языке и не кажутся чужеродными, но при этом также продолжают появляться уже новые заимствования в связи с изменением российских реалий. Для того, чтобы уточнить, что такое «реалии», обратимся к работе Влахова С. И. «Непереводимое в переводе». Согласно Влахову С. И., словом «реалии» обозначают предмет, вещь, материально существующую или существовавшую, нередко связывая с понятием «жизнь»; например, «реалии европейской (общественной) жизни» [1].

Также стоит отметить, что заимствование слов — неизбежный аспект развития языка. Как утверждает Вендина Т. И., заимствования — один из источников пополнения словарного состава языка [3]. Более того, в развитии словарного состава языка выделяется тенденция роста интернациональных элементов, что объясняется усилением и расширением международных государственных, культурных и научных связей [4]. А согласно Кодухову В. И., заимствование слов — один из ярких примеров взаимодействия языков и культур, создания общих ценностей [2]. Таким образом, лексические заимствования из испанского языка — испанизмы — не только обогащают словарный запас русского языка, но и отражают изменения в исторических, культурных и прочих реалиях России, а также свидетельствуют о наличии связи между Россией и испаноязычными странами.

Первое, что стоит отметить — существуют устоявшиеся заимствования, которые сейчас уже не требуют определения и пояснений для носителя русского языка. Можно привести в пример такие слова как «каньон» (от исп. cañón), «мачете» (от исп. machete), «авокадо» (от исп. aguacate).

Также существуют многие заимствования, которые понятны большинству носителей русского языка, но всё ещё могут требовать пояснений или определения, поскольку ещё не стали частью повседневной речи. В частности, многие испанизмы в русском языке связаны со сферой культуры. Например, в сфере кулинарии в русском языке теперь появились многие лексические единицы, заимствованные из испанского языка. Ниже приведены некоторые подобные лексические единицы, их написание на испанском языке и определения.

1. «Тако» (от исп. taco, традиционное блюдо мексиканской кухни, состоит из кукурузной или пшеничной лепёшки с разнообразной начинкой)

2. «Буррито» (от исп. burrito, блюдо мексиканской кухни, состоит из мягкой пшеничной лепёшки, в которую завернута начинка)

3. «Паэлья» (от исп. paella, национальное испанское блюдо из риса, подкрашенного шафраном, с добавлением оливкового масла, в это блюдо могут добавляться морепродукты, овощи, курица, зелень и специи)

4. Тапас (от исп. tapas, в Испании любая закуска, подаваемая в баре к пиву или вину)

5. Чуррос (от исп. churros, сладкая обжаренная выпечка из заварного теста, имеющая в сечении вид многоконечной звезды или просто круглая в сечении)

6. Эмпанадас (от исп. empanadas, пирожки с начинкой, популярные на Пиренейском полуострове и в Латинской Америке)

7. Сангрия (от исп. sangría, испанский среднеалкогольный напиток на основе вина с добавлением кусочков фруктов, ягод, сахара, газированной воды).

Также лексические единицы, заимствованные из испанского языка, используются в сфере музыки и танцев. Ниже приведены некоторые подобные лексические единицы, их написание на испанском языке и определения.

1. «Болеро» (от исп. bolero, испанский народный танец),

8. «Танго» (от исп. tango, парный танец свободной композиции, исполняемый под характерную музыку, возник в Буэнос-Айресе)

9. «Мариачи» (от исп. mariachi, один из самых распространенных жанров мексиканской народной музыки, являющийся неотъемлемой частью традиционной и современной мексиканской культуры)

10. «Фламенко» (от исп. flamenco, южно-испанский танец, вид песни и музыки)

11. «Сальса» (от исп. salsa, музыкальный жанр и танец, популярный в Латинской Америке)

12. «Кастаньеты» (от исп. castañetas, испанский парный ударный музыкальный инструмент, каждая часть которого состоит из двух пластинок-ракушек, соединенных шнурком)

13. «Фанданго» (от исп. fandango, испанский народный танец, исполняемый в паре под пение в сопровождении гитары и кастаньет)

14. «Маракасы» (от исп. maracas, древний ударно-шумовой инструмент, зародился на Антильских островах, но сейчас популярен на всей территории Латинской Америки)

Испанизмы также встречаются и в названиях элементов одежды. Ниже приведен ряд подобных лексических единиц, их написание на испанском языке и определения.

1. «Сомбреро» (от исп. sombrero, широкополая шляпа с высокой конусообразной тульёй и обычно с закруглёнными вверх краями полей, часть мексиканского национального костюма)

2. «Пончо» (от исп. poncho, латиноамериканская традиционная верхняя одежда в форме большого прямоугольного или квадратного куска ткани с отверстием для головы посередине)

Также существуют и лексические единицы, присущие своей языковой и культурной среде и не имеющие аналогов в русском языке и культуре, но тем не менее понятные русскоговорящему человеку. Ниже приведен ряд подобных лексических единиц, их написание на испанском языке и определения.

1. «Сиеста» (от исп. siesta, послеобеденный сон, являющийся традицией в Испании)

15. «Конкистадор» (от исп. conquistador, в период конца XV–XVI вв. испанский завоеватель территорий Нового Света, участник «конкисты» — завоевания Америки)

16. «Матадор» (от исп. matador, главный участник испанского боя быков, убивающий быка)

17. «Пикадор» (от исп. picador, в корриде участник на лошади, вооруженный специальной пикой, которой он наносит удары в загривок быка с целью ослабить мускулы его шеи и убедить в его реакции на боль)

18. «Родео» (от исп. rodeo, традиционный вид спорта в Северной Америке, исторически сложившийся в среде мексиканских и американских ковбоев)

19. «Армада» (от исп. armada, различные крупные вооружённые силы, в особенности это слово применительно к военно-морскому флоту)

Таким образом, можно увидеть, что испаноязычные заимствования в русском языке в основном связаны со сферами культуры, кулинарии, а также передают уникальные реалии испаноязычного мира и используются в тех случаях, когда какое-либо понятие или объект не имеют аналога в русском языке. Исследование испаноязычных лексических заимствований в русском языке позволило выявить и охарактеризовать основные сферы жизни, в которых произошло заимствование испанских слов в русскую лексику, а также их влияние на обогащение русского языка.

Литература:

1. Влахов, С. И. Непереводимое в переводе / С. И. Влахов. — 1-е изд. — Москва: Международные отношения, 1980. — 7 с. — Текст: непосредственный.
2. Кодухов, В. И. Введение в языкознание / В. И. Кодухов. — 2-е изд. — Издательство «Просвещение», 1987. — 194 с. — Текст: непосредственный.
3. Вендина, Т. И. Введение в языкознание / Т. И. Вендина. — Москва: «Высшая школа», 2001. — 171 с. — Текст: непосредственный.
4. Вендина, Т. И. Введение в языкознание / Т. И. Вендина. — Москва: «Высшая школа», 2001. — 174 с. — Текст: непосредственный.

Сравнительный анализ классификации фразеологических единиц в русском и китайском языках

Мутылева Анна Александровна, студент магистратуры

Научный руководитель: Язовских Евгения Владимировна, кандидат экономических наук, доцент
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (г. Екатеринбург)

В данной статье рассматривается классификация фразеологических единиц в русском и китайском языках, проводится их сравнительный анализ, а также обсуждаются основные виды фразеологизмов и их значения в культурном и историческом контексте. Фразеология играет важную роль в лингвистических исследованиях, помогая не только понять структуру языка и его функционирование, но и углубить знания о культурном контексте, в котором используется язык. Разнообразие видов фразеологизмов отражает уникальные черты языка и культуры каждой страны, способствуя более полному и глубокому пониманию языкового наследия.

Ключевые слова: фразеология, фразеологизм, русский язык, китайский язык.

Comparative analysis classification of phraseological units in Russian and Chinese languages

Mutyleva Anna Aleksandrovna, student master's degree

Scientific advisor: Yazovskikh Evgeniya Vladimirovna, candidate of economic sciences, associate professor
Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (Ekaterinburg)

This article examines the classification of phraseological units in the Russian and Chinese languages, conducts their comparative analysis, and also discusses the main types of phraseological units and their meanings in the cultural and historical context. Phraseology plays an important role in linguistic research, helping not only to understand the structure of language and its functioning, but also to deepen knowledge of the cultural context in which the language is used. The variety of types of phraseological units reflects the unique features of the language and culture of each country, contributing to a more complete and deeper understanding of the linguistic heritage.

Keywords: phraseology, phraseological unit, Russian language, Chinese language.

Фразеология является важным аспектом лингвистического исследования и помогает расширить знания о языке и его

функционировании. Изучение фразеологии позволяет лучше понять структуру языка, его выразительные возможности

и специфику культурного контекста, в котором используется данный язык. Термин «фразеология» происходит от греческих слов «*phrasis*», что означает «выражение» и «*logos*» — «слово, учение». Согласно Л. П. Крысину, данный термин может использоваться в нескольких значениях: во-первых, фразеология представляет собой совокупность устойчивых идиоматических выражений; во-вторых, фразеологию трактуют как раздел языкознания, который изучает подобные выражения (которые в свою очередь называются фразеологическими единицами или фразеологизмами) [4, с. 167].

Фразеология занимается определением принципов выделения фразеологических единиц, методов их изучения, их классификаций и созданием фразеографии — описания в словарях.

Фразеологизмы (фразеологические единицы), как неотъемлемая часть языка, представляют собой уникальный лингвистический феномен, который привлекает внимание исследователей различных дисциплин. Их рассматривают как явление, играющее важную роль в языковой коммуникации, вследствие чего возникает необходимость исследования их структуры, семантики и функций с целью более глубокого понимания значимости в контексте языковой и культурной традиции. В наибольшей степени неповторимость национального склада мышления в области нравственно-целостной интерпретации мира отражена в национальной фразеологии [3, с. 8].

Фразеологизм является общим названием семантически связанных сочетаний слов и предложений, которые, в отличие от сходных с ними по форме синтаксических структур, не производятся в соответствии с общими закономерностями выбора и комбинации слов при организации высказывания, а воспроизводятся в речи в фиксированном соотношении семантической структуры и определенного лексико-грамматического состава [5, с. 87].

В настоящее время существует множество классификаций фразеологических единиц, однако наиболее известной и широко распространенной выступает классификация В. В. Виноградова, который выделял три типа фразеологизмов:

1) фразеологические сращения (идиомы) — устойчивые сочетания с абсолютной семантической спаянностью частей, целостное значение которых не выводится из значений составляющих их компонентов (например, «сломя голову» — стремительно, стремглав);

2) фразеологические единства — устойчивые сочетания, целостное значение которых в той или иной степени мотивировано отдельными значениями составляющих компонентов («биться об заклад» — в данной фразеологической конструкции можно увидеть связь между значениями слов «биться» и «заклад», хотя целостное значение фразеологизма не является прямым следствием значений составляющих его частей);

3) фразеологические сочетания — устойчивые обороты, в состав которых входят слова со свободным и фразеологически связанным значением, при этом целостное значение мотивировано семантикой составляющих его компонентов («бить баклуши» — избегать обязанностей или ответственности, где слова «бить» и «баклуши» вместе образуют устойчивое выражение с определенным значением) [2, с. 13].

Данная классификация послужила основой в работах многих российских и иностранных лингвистов. Взгляды и принципы

В. В. Виноградова в изучении фразеологизмов в значительной степени оказали влияние и на китайскую лингвистику.

В китайском языке для обозначения концепции фразеологических единиц в общем смысле используется термин «шуйюй» (熟语), что буквально переводится как «готовое/знакомое выражение». Некоторые китайские лингвисты используют термин «суйюй» (俗语), что можно перевести как «обыденное выражение». С развитием фразеологии как науки китайского языка, «шуйюй» стал общепринятым термином для обозначения различных фразеологических единиц в целом, в то время как термин «чэньюй» в основном используется для обозначения одного из классов фразеологических единиц в рамках наиболее распространенной классификационной парадигмы [1, с. 10].

В исследованиях китайских лингвистов термин «шуйюй» встречается не часто и, при этом, несет довольно поверхностный характер. Авторы, ограничиваясь лишь общими утверждениями, доказывают недостаточную изученность данного вопроса, а также убеждают в мысли, что теоретическая база фразеологии как науки еще только формируется в рамках китайского языкознания.

После того, как китайские лингвисты приступили к анализу фразеологического корпуса китайского языка, возникла необходимость в разработке систематизированного подхода к классификации широкого спектра фразеологических единиц.

В настоящее время в китайской фразеологии, как правило, выделяют пять видов фразеологизмов, которые классифицируются скорее по их происхождению и стилистической особенности, нежели чем по структурно-семантическим признакам. Так, согласно общепринятой классификации китайского лингвиста Ма Гофаня, выделяются следующие виды китайских фразеологизмов:

1) ченьюй (成语) — идиомы, состоящие из четырех китайских символов, обычно включающие в себя глубокий смысл или философскую мысль. Они широко используются для передачи сложных идей и концепций (например, «马马虎虎» — в переводе означает «так себе» или «ни рыба, ни мясо», используется для выражения невыразительного качества или результатов);

2) яньюй (谚语) — пословицы, содержащие мудрые истинные мысли или наставления, передающие опыт предков и общепризнанные истины («吃一堑,长一智» — переводится как «потерпев поражение, приобретешь мудрость», передает мысль о том, что из ошибок и неудач можно почерпнуть уроки и стать мудрее);

3) сехоуэй (歇后语) — недоговорки-иносказания, представляющие собой особый вид фразеологических единиц в китайском языке, где первая часть предложения оставлена недосказанной, а вторая часть дает ключ к пониманию («明修栈道,暗渡陈仓» — «для вида чинить деревянные мостки, втайне вступить в Чэньцан», где первая часть остается недосказанной, а вторая часть указывает на скрытые действия или уловки);

4) гуаньюньюй (惯用语) — фразеологические сочетания в китайском языке, устойчивые выражения, комбинирующие слова в определенном порядке для передачи определенного значения или идеи («吃醋» — буквально «есть уксус», но в переносном смысле означает «быть ревнивым» или «завидовать»);

5) суюй (俗语) — поговорки в китайском языке, обычно включающие в себя народные выражения или пословицы, используемые в повседневной жизни для передачи определенных истин или мудрых мыслей (например, «不是冤家不聚头» — переводится как «не встретятся вороны на одном поле», используется для описания враждебных отношений между людьми) [2, с. 17].

Данная классификация доказывает ориентир на культурные, исторические и философские аспекты китайской лингвистики. Эти виды фразеологизмов отражают разнообразие и богатство китайского языка и культуры, а также позволяют лучше понять и оценить уникальные черты китайской фразеологии.

Литература:

1. Ветров П. П. Фразеология современного китайского языка: Синтаксис и стилистика. — М.: Восточная книга, 2007. — 368 с.
2. Войцехович И. В. Практическая фразеология современного китайского языка. — М.: АСТ: Восток — Запад, 2007. — 509 с.
3. Корнилов О. А. Жемчужины китайской фразеологии. — М.: КДУ, 2010. — 346 с.
4. Крысин Л. П. Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 240 с.
5. Попович О. А., Ташимханова Д. С. Лексикология и фразеология современного русского языка: учебно-методическое пособие. — Павлодар: Кереку, 2017. — 173 с.

Отличительные особенности художественного перевода

Чернышева Вероника Дмитриевна, студент
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Главная цель любого художественного произведения заключается в эстетическом воздействии, в создании художественного образа. Художественный перевод, в отличие от технического перевода, требует не только точности передачи смысла, но и сохранения стиля, ритма, образности и эмоциональной силы оригинала. Согласно определению В. Н. Комиссарова, понятие «художественный перевод» — это «один из видов переводческой деятельности, при котором на переводном языке создается такое произведение, которое в переводном языке может оказать художественно-эстетическое воздействие» [4, с. 9].

Произведения художественной литературы противопоставляются другим речевым произведениям, потому что главной является одна из коммуникативных функций, а именно художественно-эстетическая, или поэтическая функция языка. А. Лилова отмечает: «различие между художественным и научным текстом состоит не только в форме, но и в содержании, которое и обуславливает различные способы их воссоздания при переводе» [5, с. 145]. Использование образного мышления является неотъемлемой частью литературного искусства, так как именно благодаря ему создается художественная реальность. В литературе слово становится главным элементом и неоднозначным по сравнению с его обычным, повседневным использованием. Образность всегда присутствует в человеческом мышлении, и передача этого аспекта становится необходимой при переводе любого текста, даже научного [5, с. 145].

Таким образом, фразеология является важным аспектом лингвистических исследований, который помогает не только понять структуру языка и его функционирование, но и углубить знания о культурном контексте, в котором используется данный язык. Исследование и классификация фразеологизмов способствует более глубокому пониманию их структуры, семантики и функций, что важно для дальнейшего развития языкознания. Обе классификации фразеологизмов в русском и китайском языках имеют свои уникальные особенности. В русском языке фразеологизмы чаще разделяются на типы на основе структуры и значения, в то время как в китайском языке они часто категоризируются по своим культурным и историческим корням.

В. Н. Комиссаров отмечает, что художественный перевод подчиняется своим собственным законам эквивалентности оригиналу [4, с. 27–28]. Он стремится приблизиться к оригинальному тексту, но не может полностью совпасть с ним, так как у перевода есть свой автор, свой языковой материал и существует в отличной от оригинала языковой, литературной и социальной среде. Как указывает В. Н. Комиссаров, художественный перевод основывается на оригинале и зависит от него, однако обладает относительной самостоятельностью, поскольку становится частью переводящего языка [4, с. 27–28]. В результате перевод одного и того же произведения в разных культурах имеет свои особенности и специфику. Основным объектом переводческой деятельности является не просто текст как упорядоченное множество языковых единиц, а его смысл. Смысл текста не равен простой сумме значений отдельных слов и фраз. В современной теории художественного перевода выделяются три основные тенденции передачи культурных реалий: 1) основная ориентация переносится с оригинала на текст перевода; 2) оценочный подход заменяется дескриптивным; 3) от текста как единицы языка теория идет к функции перевода как части культуры языка перевода [4, с. 27–28].

По мнению Г. Гачециладзе, художественный перевод занимает промежуточное положение между дословно точным, но художественно неполноценным переводом, и художественно полноценным, но далеким от оригинала переводом [1, с. 37].

Идеальным считается художественно полноценный перевод, который точно воспроизводит оригинальный текст. Однако на практике такой принцип невозможен, поскольку для передачи одной и той же мысли в разных языках используются различные средства выражения. В результате, дословная точность и художественность оказываются в противоречии друг с другом [1, с. 37].

А. А. Смирнов утверждает, что главная задача художественного эквивалентного перевода заключается в передаче смысла, эмоциональной выразительности и структуры оригинального текста [8, с. 426]. Согласно А. А. Смирнову, эквивалентным считается перевод, который максимально передает намерения и идеи автора, а также идейно-эмоциональное воздействие на читателя, сохраняя при этом стилистические и ритмические особенности [8, с. 426]. Однако это является лишь средством достижения общего художественного эффекта. Перевод художественного произведения обычно сопряжен с потерями, поэтому, согласно многим исследователям, наиболее адекватные переводы могут содержать условные изменения по сравнению с оригиналом [8, с. 426]. Такие изменения необходимы, если целью перевода является создание единства формы и содержания средствами другого языка, но следует помнить, что точность перевода зависит от объема таких изменений, и эквивалентный перевод предполагает минимальные изменения [8, с. 426].

Переводы некоторых переводчиков часто характеризуются буквализмом или дословностью. Согласно определению из терминологического словаря-справочника, «буквальный перевод» — это ошибка перевода, когда переводчик использует основное или наиболее известное значение слова вместо подхо-

дящего значения для конкретного контекста [6, с. 22]. Широко говоря, буквализм — это ошибка переводчика, которая приводит к передаче семантических или формальных компонентов слова, фразы или предложения, но ущербом для смысла или определенной информации, содержащейся в оригинальном тексте.

При оценке качества перевода художественного текста обычно используются два основных понятия: адекватность перевода и эквивалентность перевода. В. Н. Комиссаров определяет адекватность перевода, как полное понимание идеи автора, выраженной в оригинальном произведении, передачу художественно-эстетической направленности текста переводимого произведения и оценку возможных реакций читателя, который принадлежит к той же культуре, что и автор произведения [3, с. 54]. Помимо точного определения идейно-тематической направленности оригинала, автор перевода должен выбрать подходящие средства для передачи образов, содержащихся в оригинальном произведении, и передать специфические особенности языка автора. При переводе стихотворений также важно сохранить ритмическую организацию и систему рифм, что не всегда возможно на практике [3, с. 54].

Перевод на лексическом уровне может вызывать трудности или проблемы. Слово является самостоятельным носителем значения в языковом коде и мельчайшей частицей комплексного содержания текста. В зависимости от типа текста, слово или комплекс слов могут относиться к разным уровням иерархии содержания, и иногда нет необходимости их передавать. По мнению М. Ю. Илюшкиной, слово может иметь однозначное значение, независимое от контекста, и в таком случае оно передается с помощью эквивалента [2, с. 137].

Литература:

1. Гачечиладзе, Г. Р. Художественный перевод и литературные взаимосвязи [Текст] / Г. Р. Гачечиладзе. — 2-е изд. — Москва: Сов. писатель, 1980. — 255 с.
2. Илюшкина М. Ю. Теория перевода: Основные понятия и проблемы [Текст] / М. Ю. Илюшкина. — Москва: Просвещение, 2015. — 347 с.
3. Комиссаров, В. Н. Теория перевода [Текст] / В. Н. Комиссаров. — Москва: Высшая школа, 1990. — 228 с.
4. Комиссаров, В. Н. Теория перевода [Текст] / В. Н. Комиссаров. — Москва: Высшая школа, 1999. — 136 с.
5. Лилова, А. Введение в общую теорию перевода. [Текст] / А. Лилова — М.: Высшая школа, 1985. — 255 с.
6. Раренко, М. Б. Терминологический словарь-справочник основные понятия переводоведения. [Текст] / М. Б. Раренко — Москва: Инион РАН, 2010. — 261 с.
7. Рецкер, Я. И. Теория перевода и переводческая практика / Я. И. Рецкер. — Москва: Международные отношения, 1974. — 216 с.
8. Смирнов, А. А., Алексеев, М. Перевод [Текст] / А. А. Смирнов, М. Алексеев — Москва: изд-во «Сов. Энцикл.», 1934. — 532 с.

Анализ трудностей в китайско-русском переводе и поиск способов их преодоления

Чжао Ханьчи, студент магистратуры

Гуандунский университет иностранных языков и внешней торговли (г. Гуанчжоу, Китай)

Настоящая статья посвящена анализу трудностей в китайско-русском переводе и мышлению о способах их преодоления. Ведь в последние годы количество текстов письменного перевода и спрос на устный перевод между русским и китайским языками переживают период ракетного взлёта.

Настоящая статья является исследованием в русле русско-китайского перевода, в её центре лежат три макротрудности в китайско-русском переводе и способы их преодоления, включая исторические и культурные различия между Россией и Китаем, различия в образе мышления россиян и китайцев и различия в употреблении слов и предложений.

Ключевые слова: макротрудности в китайско-русском переводе, способы преодоления трудностей перевода, различия между русским и китайским языками.

В последние годы на фоне углубляющейся глобализации и все более тесных отношений между Россией и Китаем с каждым годом китайско-русское сотрудничество расширяется и углубляется в таких областях, как политика, экономика, торговля, гуманитарные обмены и т.д., поэтому китайско-русский перевод стал особенно актуальным во всех областях, и количество текстов письменного перевода и спрос на устный перевод переживают период ракетного взлёта. Однако различия между русской и китайской культурами и образом мышления вызывают множество трудностей в китайско-русском переводе. Автор, как профессиональный китайско-русский переводчик из Китая, обобщает три макротрудности в китайско-русском переводе и анализирует способы их преодоления, надеясь принести пользу переводчикам, занимающимся китайско-русским переводом.

Далее в этой статье будут подробно проанализированы три макротрудности в китайско-русском переводе и способы их преодоления, включая исторические и культурные различия между Россией и Китаем, различия в образе мышления россиян и китайцев и различия в употреблении слов и предложений.

1. Исторические и культурные различия между Россией и Китаем

В своих «Статьях по семиотике и топологии культуры», Юрий Лотман утверждает, что «Единое и сложное семиотическое целое — культура.» и «Без семиосферы язык не только не работает, но и не существует». Поэтому очевидно, что не существует языка, который не был бы укоренен в культуре, и не существует культуры, которая не имела бы в своем центре структуру естественного языка. И также китайский ученый Чжао Сяньчжоу отмечает, что национальные языки всегда находятся в определенной национально-культурной атмосфере. Язык, как социальное явление и коммуникативный инструмент общества, является одновременно носителем и составляющей частью культуры. Китайский ученый Ли Юнсин перенес отношения между культурой и языком на процесс перевода и отметил, что нежелательно пытаться навязать культуре переводящего языка систему ценностей культуры исходного языка и полностью исключить культуру исходного языка.

Здесь можно привести пример культурных различий в языковых выражениях, например, слова «сосна, бамбук и абрикос» в китайском языке напоминают китайцам об образах с сопутствующими значениями «борьбы с морозом и снегом» и «высокого морального облика». А эти слова в русском языке не вызывают у носителей русского языка сходных сопутствующих значений. При этом «береза» заставляет носителей русского языка думать о родине, и ее образ считается самым представительным деревом России (называемое самое русское дерево),

а слово «береза» в китайском языке не имеет таких культурных коннотаций.

Кроме этого, для переводчиков неясность в исходном языке часто создает трудности, поскольку способности человеческого разума достаточно развиты, в то время как языковые компоненты, представляющие понятия, относительно ограничены. Поэтому неизбежно, что семантика, выражаемая некоторыми лексическими и грамматическими компонентами языка, должна быть неоднозначной.

Прежде чем приступить к переводу, переводчик должен четко представлять себе значение языка оригинала и намерения спикера. А в случаях с метафорой выяснение фактических референтов оригинала и метафоры является основной задачей перевода. Например, когда о ком-то говорят, что он похож на мыш, в китайском языке это может означать, что он «робкий, как мыш» или «ленивый, как мыш», в то время как в русском языке мыш может также обладать остроумием и чувством юмора, поэтому при переводе необходимо анализировать и переводить метафору с учетом конкретного контекста и культурного фона, а в некоторых случаях метафора не так важна, но важны намерения спикера и для этого переводчик должен строить предположения.

Далее приведу два примера, и первый пример: в аудитории кто-то сказал «Мне холодно» на китайском языке, и если я переводчик с китайского на русский, то я собираюсь перевести его на «Мне холодно. Можно ли закрыть окна?». Оратор, видимо, пытается какой-то цели добиться, и догадка о цели помогает переводчику понять и перевести кратко и точно. И второй пример: кто-то (китаец) спрашивает своего коллегу: «Хорошо ли вы отдохнули ночью вчера?» А если переводчик с китайского на русский переводит его на «Доброе утро!», что также является его догадкой о цели спикера. Но если этот спикер в следующем предложении хочет сказать: «Вы отдохнули хорошо именно потому, что в Китае безопасно и спокойно», то предположения этого переводчика оказались неправильными. Словом, важны намерения спикера, и переводчик должен строить предположения правильно, для этого необходимо постоянное понимание различий между русской и китайской культурами и образом мышления между китайцами и россиянами.

Помимо различий между русской и китайской культурами, несомненно, что различия в историческом положении двух стран также усложняют процесс перевода. В процессе развития каждого народа, в национальных условиях каждого исторического периода в большей или меньшей степени формируются определенные явления, понятия и факты, которые со временем могут постепенно исчезать, но память о них может сохраняться долгое время в языке. Эти различные исторические условия создают трудности для переводчика, и если он не справится

с ними, то это вызовет трудности с пониманием у читателей и слушателей и даже повлияет на выразительность всего текста.

Например, в русском языке «бесприданница» означает бедную девушку без приданого как гарантии жизни, «недоросль» — необразованный человек, переносное значение — малообразованный молодой человек, — все это было картиной социальной жизни в России до революции, и русский язык сохранил эти слова до наших дней, ведь они ярко представлены в произведениях Пушкина, Островского, Гоголя. С помощью языка произведения русских писателей отражают общественный строй, этику и мораль России прошлого века, а также национальную культуру в целом.

Переводчики должны пояснять в переводе, когда речь идет о специальной лексике, которая существует в стране исходного языка. И в китайском языке также наблюдаются такие случаи: в Китае работает орган дисциплинарной инспекции Коммунистической партии Китая (КПК), т.е. Комитет дисциплинарной инспекции (КДИ), который также известен как дисциплинарная инспекция на английском языке, обязанности которого аналогичны обязанностям российского Бюро по борьбе с коррупцией при Президенте РФ (ББКК) и который отвечает за борьбу с коррупцией и наказание за действия, нарушающие устав Коммунистической партии Китая и законы Китая. Поэтому различия в историческом положении двух стран требуются от переводчика обширных знаний о историях и политических строях Китая и России.

В этой статье важная роль о выяснения исторического фона в процессе перевода особенно подчеркивается, потому что автор столкнулась с трудностями в переводе с русского на китайский именно из-за этого. В процессе перевода фразы «Участник знаменитого блокадного матча, Виктор Набутов был мастером спорта по футболу, баскетболу и волейболу», автор с трудом переводила словосочетание «знаменитого блокадного матча» из-за нехватки знаний об истории России. И здесь имеется в виду «серия футбольных встреч в Ленинграде в 1942–1943 годах».

При столкновении с различными культурами переводчику необходимо повышать свою культурную осведомленность, остро воспринимать асимметрию информации между двумя сторонами, точно оценивать уровень знакомства читателей с содержанием и соответствующим образом дополнять справочную информацию, чтобы помочь читателям и слушателям понять его. Чаще всего культурные различия не будут напрямую выражены в оригинальном тексте, поскольку они глубоко укоренились в нашей идеологии, поэтому переводчику необходимо проявить инициативу и обращать повышенное внимание к различиям между китайской и русской культурами, и иногда, чтобы лучше достичь эффекта передачи информации, необходимо также внести соответствующие изъятия и изменения в оригинальный текст.

II. Различия в образе мышления россиян и китайцев

Образ мышления отражается во всех сферах национальной культуры. Китайский ученый Сюй Цзюнь однозначно утверждает, что мышление играет решающую роль в формировании

дискурса, и причины многих языковых явлений заключаются в отношениях между мышлением и языком. Мышление — это глубинный механизм возникновения и развития языка, а мышление воплощается определенным образом и выражается в определенной форме языка.

Разные привычки мышления и способы выражения заставляют одно и то же слово в разных культурах вызывать разные ассоциации в сознании читателей и слушателей, чувства, вызванные ударом, шоком и резонансом, будут оказывать непосредственное влияние на выражение оригинального эффекта. В процессе перевода автор обнаружила очень интересное явление: китайский и русский языки имеют явные различия в употреблении глаголов с приставкой «идти», например, на русском языке употребляют «выйти в космос или на новый уровень развития», в то время как китайцы часто используют «войти в космос или на новый уровень развития». А эта разница заключается не только в словах, но и в образе мышления. Мышление русских людей открыто, и россияне обладают широким кругозором, в то время как китайцы всегда сохраняют скромность в выражении чувств и в общении с другими.

Китайские ученые Чжан Лэй и Ху Вэйпин считают, что образ мышления наиболее ярко проявляется в способах формирования текстов, что является причиной того, что структура текстов и фраз долго сохраняется в языке, а изменения в структуре предложений являются вторжением в укоренившийся образ мышления этого народа. И между разными образами мышления существуют барьеры, которые создают трудности для краткосрочного принятия других образов мышления. Это инстинктивная самозащита.

А главной особенностью китайского языка является паратакис, при котором отсутствуют формальные средства связи (союзы, относительные местоимения и др.), позволяющие установить логическое соотношение простых предложений в составе сложного. Связь между словами или высказываниями в основном осуществляется за счет семантики или логических отношений, сосредоточиваясь на том, чтобы читатели и слушатели понимали смысл и отношения между высказываниями.

В китайском языке нет строгих морфологических изменений, и при использовании слов особое внимание уделено их функции и значению. Китайский язык отказывается от всех ненужных вспомогательных компонентов, оставляя только мысль. А важной особенностью русского языка является гипотаксис, при котором синтаксическая связь, соединяющая простые предложения в составе сложного выражена эксплицитно при помощи союзов, относительных местоимений, что и позволяет читателю и слушателю анализировать их значения и отношения между словами. В словах строго соблюдаются морфологические изменения, а при употреблении слов подчеркиваются «лицо», «число», «падеж». В предложениях соблюдается строгая структурная согласованность подлежащего и глагола-сказуемого.

Паратакис китайского языка и гипотаксис русского языка именно отражают разницу в образах мышления россиян и китайцев. Китайский язык подчеркивает важность понимания, то есть невозможно провести анализ с помощью строгих морфологических изменений, а логика и контекст определяет отношения. В китайском языке предложения часто формируются

в силу вдохновенного мышления автора, а функция и иерархия компонентов предложений часто отходят на второй план. А мышление в русском языке, напротив, отличается упорядоченностью, систематичностью, организованностью и формальностью.

Учитывая это различие, переводчикам при переводе с китайского на русский следует уделять внимание анализу общего смысла абзаца, и глубоко анализировать и иногда добавлять внутренние логические связи между фразами, что и может уменьшить нагрузку читателей и слушателей при восприятии переводящего текста, и в то же время нужно обращать внимание на комбинацию отношений между компонентами предложения, которые должны быть отражены морфологически, и использовать реляционные местоимения или наречия для соединения компонентов предложения в целом по смыслу и форме. А при переводе с русского на китайский следует сосредоточиться на уточнении смысла предложений и цель автора или оратора, избавиться от ограничений формы русского языка оригинала, обратить особое внимание на изменение порядка слов, избегать многословия, а также соответствующим образом сократить соединительные слова в русских предложениях.

III. Различия в употреблении слов и предложений

На лексическом уровне в китайском языке часто используется повтор: по словам китайского ученого Цзэн Цзяньпина, повтор — это риторический прием, и существует два типа повтора: повтор слов и повтор синонимов, и последнее более распространено в китайском языке. Повтор — это использование разных слов или предложений для выражения одного и того же смысла, чтобы подчеркнуть определенное чувство или усилить ритм. Например, в предложении «Постоянно сохранять кровную связь между коммунистической партией Китая и народными массами, жить одними думами с народов, дышать с ним одним воздухом и разделять общую судьбу» его вторая половина имеет один и тот же смысл и является повторением первой половины предложения. Но в русском языке обычно избегают повторов, поэтому в процессе перевода с китайского на русский язык часто сокращают повторные слова, чтобы сделать предложения более краткими и логичными, и избегают повторного использования одних и тех же слов или фраз.

На уровне предложений и абзацев в китайском языке акцент делается на смысл, а в русском — на форму. Это определяет то, что в китайском языке много высказываний без подлежащего и параллельных структур, поэтому они кажутся перечнем информации без какого-либо порядка, но, прочитав их, можно выяснить внутреннюю связь, подразумеваемую между словами и строками. А предложения в русском языке в основном отражают грамматические формы, такие как спряжение существи-

тельных, местоимений, прилагательных, спряжение глаголов, использование инфинитива и так далее, и структура этих предложений демонстрирует компактность.

Предложения без подлежащего в китайском языке можно перевести на русский с помощью дополнения подлежащего, использования страдательного залога, и «оно» и т.д. Приведем более наглядный пример: можно перевести предложение «В истории есть только два вида войн, справедливые и несправедливые» с китайского языка как «История знает только два вида войн, справедливые и несправедливые», с использованием антропоморфизма, и такой перевод антропоморфирует «историю» и делает предложение более ярким и заразительным. Перевод страдательных глаголов на русский язык с китайского также представляет собой сложный момент, потому что они в китайском языке встречаются редко, в то время как в русском языке эти глаголы часто используются в функциональной речи, и переводчикам стоит подумать о том, как их перевести.

Кроме того, синтаксические отношения в русском языке отражают компактность структуры предложения с помощью союзов и союзных слов, таких как «и, а, но, однако, зато, который, да, тоже, когда, где, потому что, если, кто, хотя» и так далее. При переводе с китайского на русский язык задача переводчика — понимать и реконструировать текст оригинала, выявить внутренние связи и создать перевод, отвечающий особенностям русского языка. Особенность паратаксиста китайского языка часто приводит к отсутствию очевидных логических связей между предложениями или даже к использованию неправильных союзных слов при переводе. Это требует от переводчика уточнить правильные логические отношения между предложениями и сделать их очевидными в соответствии с нормами русского языка, также обращать внимание на общий смысл рассуждения в переводе и не допускать разрывов в смысловой связи между предложениями, чтобы не сделать перевод неясным и трудным для понимания.

Подводя итоги вышесказанного, отметим, что, из-за исторических и культурных различий Китая и России, а также различий в образе мышления россиян и китайцев, русско-китайский перевод усложняется, что также предъявляет много требований переводчикам, главное из которых, заключается в знании двух языков и культуры двух стран.

В процессе перевода переводчик должен исходить из психологической точки зрения и культурных особенностей читателей и гибко справляться с тремя вышперечисленными трудностями, чтобы точно и полно передать и донести информацию оригинального текста. И точный и адекватный перевод может сделать процесс чтения и общения более комфортным для читателей и слушателей, более эффективно содействовать целям культурного обмена, тем самым способствуя обмену и сотрудничеству между Китаем и Россией в различных областях.

Литература:

1. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике и топологии культуры. [М]. М.: Александра, 1992.

Описание костюмов персонажей в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети» и его культурная значимость

Чжу Пэймяо, студент магистратуры

Научный руководитель: Сы Цзюньцин, доктор филологии, профессор
Ланьчжоуский университет (Китай)

Являясь одним из составляющих факторов внешнего образа персонажей в литературных произведениях, костюм может прямо или косвенно отражать характер, вкус, коннотацию и воспитание героя, и он играет важную роль в формировании образа героя и подчеркивании индивидуальности героя. Обсуждение костюма героев литературных произведений помогает читателям лучше понять характер героев и темы того времени, отражённые в произведениях, а также культурную значимость костюма и образов.

«Отцы и дети» — один из наиболее выдающихся романов И. С. Тургенева. Обсуждая описания костюмов его героев, мы анализируем связь между костюмами героев и их образами и судьбами; анализируем классовые и межпоколенческие противоречия, представленные костюмами, через различия в костюмах главных героев, чтобы доказать важность изучения описания костюма для понимания произведений. Кроме того, мы также исследуем культурное значение, содержащиеся в изображениях костюма.

Ключевые слова: «Отцы и дети», описание костюма, изображение костюма, культурная значимость.

1. Описание костюма героев в романе «Отцы и дети»

Гете сказал: «Истинная жизнь искусства заключается в мастерстве и описании отдельных особых вещей» [1]. В литературных произведениях описание костюма относится к описанию деталей, а детали играют важную роль в литературных произведениях. Описание костюма может обогатить образы героев и сделать их более яркими и полными; описание костюма может подчеркнуть характер героев и сделать личностные характеристики героев более выразительными; описание костюма также может показать статус героев [5].

Сравнение материалов, узоров и цвета костюма — самый простой и прямой способ отличить разное социальное положение героев. В романе «Сон в красном тереме», одном из четырёх главных литературных шедевров Китая, описание костюмов героев очень подробное и самобытное. Благодаря подробному описанию автора Цао Сюэциня мы можем более глубоко анализировать и понимать персонажей романа, а в процессе чтения мы даже можем использовать эти фрагменты описаний костюма, чтобы обрисовать похожих персонажей в нашем собственном сознании. В этом случае персонажи один за другим появляются в произведении, яркие и интересные, что очень полезно для нашего читательского опыта. Но, конечно, не только в классическом китайском романе «Сон в красном тереме», но и в классических русских романах описание костюма имеет аналогичный эффект.

И. С. Тургенев был выдающимся русским писателем XIX века. За свою более чем 40-летнюю писательскую жизнь Тургенев создал шесть романов, которые назвали летописью духовной жизни русской интеллигенции, а также большое количество произведений в различных жанрах, таких как рассказы, комедии и стихи в прозе. В романе Тургенева «Отцы и дети» мы можем увидеть множество описаний костюма героев.

(1) Образ Базарова

Описания костюма Базарова встречаются в романе часто. В эпизоде первого появления Базарова на нём «длинный

балахон с кистями» [7, с. 171]. Здесь следует подумать о его внешнем виде. Базаров — студент. Его однокурсни́к и поначалу друг Аркадий родился в дворянской семье. Хотя одежда необязательно должна быть слишком роскошной, она, по крайней мере, должна быть аккуратной и приличной, но одежда Базарова длинная и большая. Очевидно, одежда эта ему не подходит. С другой стороны, слуга, который пришёл, чтобы забрать вещи его и Аркадия, носит бирюзовые серьги в ушах, его волосы смазаны маслом и цвета были красочного. Из этого описания мы можем почувствовать отличие Базарова от дворян.

В процессе чтения романа мы можем еще раз столкнуться с подобным описанием. После первой встречи, то есть после того как Базаров впервые столкнулся с дядей Аркадия Павлом Петровичем, он, сидя у кровати Аркадия, уже одет в халат. В XIX веке русское дворянство выступает за западную культуру и настроено прозападно. Базаров находится в дворянском поместье, но он носит халат, что отражает его противоречие с дворянским классом. Утром второго дня после прибытия в дом Аркадия Базаров встал рано и пошёл к реке. Когда он вернулся, чтобы выпить чаю со своим однокурсни́ком, отцом и дядей Аркадия, в книге это описывалось так: «Действительно, по саду, шагая через клумбы, шёл Базаров. Его полотняное пальто и панталоны были запачканы в грязи; цепкое болотное растение обвивало тулью его старой круглой шляпы» [7, с. 188]. Здесь видно, что Базаров не заботится о том, что он носит. Это сильно отличается от дяди Аркадия Павла Петровича, который уделяет большое внимание своему внешнему виду и всегда является перед всеми в чистоте и порядке. Это также отражает то, что между ними обязательно будут противоречия.

В романе мы постепенно узнаем о жизни Базарова. Базаров — единственный сын своих родителей. Он родился в семье, происходившей из разных слоев общества, и поэтому находился в неудобном положении. Его отец Василий Иванович был обычным врачом. Мать Базарова, Алина Власьевна, — знатная дама. С такой родословной Базарова не принимают в кругу простых людей. Все думают, что он выше их. Но дворяне не стремятся считать его «своим» из-за его отца. Родители очень любят Базарова и гордятся им, хотя не всегда по-

нимают его и не разделяют его взглядов. Однако они терпят его спокойное отношение и не всегда соответствующее поведение. Поэтому статус Базарова в обществе очень противоречив. Он построил свою жизнь на принципах нигилизма. Нигилизм был очень популярен в России в 1860-е годы. Нигилисты декларируют отказ от всех традиций и принципов благородного общества и искусства. Базаров также провозгласил свое неприятие всех традиций, высшего общества, искусства, принципов и единства человека с природой. Он утверждал, что человек имеет право брать все, что ему нужно, и не заботиться об этом. Но это совсем другое понимание, чем у благородных братьев Кирсановых, которые находятся на вершине общества и стремятся к высшему обществу, а также к совершенному искусству. Это является первопричиной их ссоры.

Последнее описание костюма Базарова в романе дается тогда, когда он покинул дом Аркадия и после дуэли с Павлом Петровичем на полпути к своему дому заехал в усадьбу Одинцовой. Когда Аркадий увидел его, «вид Базарова тотчас его успокоил, хотя более опытный глаз, вероятно, открыл бы в энергической по-прежнему, но осунувшейся фигуре нежданного гостя признаки внутреннего волнения. С пыльной шинелью на плечах, с картузом на голове» [7, с. 338]. Фактически роман в это время близится к концу, и это также является предзнаменованием конца Базарова. Базаров обычно очень спокоен и придерживается своих собственных принципов несмотря ни на что, но сейчас ему не по себе. Видно, что набор принципов в его сердце также тайно рухнул. На нём пыльное пальто, которое может показать, что он хочет быстро покинуть место, о котором он извиль. Что касается того, куда идти, продолжать ли придерживаться своих собственных идей или соответствовать обществу, мы полагаем, это не секрет; более того, это также отражает смущение Базарова. Само собой разумеется, когда человек приходит в дом своего любимого человека, он должен одеваться очень хорошо или аккуратно, но Базаров весь в пыли. Базаров — человек, который изначально был самолюбив. Но сейчас его идеалы были сломлены.

Конечно, в финале Базарова не было никакой неизвестности. Он в конце концов поддался времени, вернулся в свой родной город, последовал за своим отцом — стал лечить людей, и, наконец, умер из-за неудачного заражения вирусом.

Читая роман, мы можем узнать, что Базаров — типичный интеллигент, по социальному положению он разночинец, по убеждениям — нигилист, и он представляет собой образ «нового человека». Во-первых, Базаров яростно отвергал существующий строй; во-вторых, он презирал дворянское сословие. Базаров был убежден, что истина в его собственных руках, он герой своего времени и имеет право презирать дворянский класс. Он всегда спокойно воспринимал гневные вызовы дворян и часто демонстрировал пренебрежительное отношение к ним. В спорах и на дуэли он был благородным победителем. В конце концов, Базарову пришлось признать, что его слава и сила остались в прошлом. Более того, Базаров всегда гордился своим гражданским статусом и поддерживал тесные отношения с народом. Базаров отличается от Басистова, второстепенного героя романа «Рудин». Он больше не является последователем выдающихся дворян. Он понял, что простолюдины выше дворян.

Это ещё один важный признак усиления гражданской власти. В то же время Тургенев показал ситуацию, в которой интеллектуальный образ жизни Базарова отделяет его от народа. Крестьянин прокомментировал поведение Базарова и сказал о нём: «Известно, барин; разве он что понимает?» [7, с. 353] Это замечание очень глубокое. Оно раскрывает превосходство Базарова над простыми крестьянами и отстраненность от народа. Среди гражданской интеллигенции того времени это тоже было типичным явлением и одна из важных причин провала последовавшего затем движения народничества.

(2) Образ Павла Петровича

Описание костюма Павла Петровича Кирсанова много раз встречается в романе. Когда Павел Петрович впервые появляется, автор описывает его так: «В это мгновение вошёл в гостиную человек среднего роста, одетый в тёмный английский сюртук, модный низенький галстук и лаковые полусапожки, Павел Петрович Кирсанов» [7, с. 179]. По сравнению с костюмом Николая Петровича костюм Павла Петровича с первого взгляда заставлял людей чувствовать, что он дворянин, строгий и образованный человек. Действительно, позже можно узнать, что Павел Петрович вырос в обеспеченной семье с хорошими условиями для карьерного роста и воспитания, с хорошим образованием и началом для дворянской жизни.

В более позднем описании костюма Павла Кирсанова мы также можем увидеть его элегантность. Когда он увидел своего племянника Аркадия, он «вынул из кармана панталон свою красивую руку с длинными розовыми ногтями, руку, казавшуюся еще красивее от снежной белизны рукавчика, застегнутого одиноким крупным опалом, и подал ее племяннику» [7, с. 179]. Когда они вчетвером пили чай вместе, «на нём был изящный утренний, в английском вкусе, костюм; на голове красовалась маленькая феска. Эта феска и небрежно повязанный галстучек намекали на свободу деревенской жизни; но тугие воротнички рубашки, правда не белой, а пестренькой, как оно и следует для утреннего туалета, с обычной неумолимостью упирались в выбритый подбородок» [7, с. 185]. В строках этого описания раскрывается элегантность Павла Петровича, «изящный» костюм, маленькие и красивые шляпки. Разве это не изысканный костюм дворян 19 века? «Тугие» воротнички рубашки в цветок, надетой в тон халату, отражает его стремление к благородной жизни. В то же время мы также можем думать следующим образом: человек в возрасте сорока лет готов тратить время на то, чтобы одеваться каждый день и сочетать один предмет одежды с другим, и так каждый день одно и то же. Так примет ли он новое, одобрит ли новые идеи Базарова и Аркадия? Очевидно, что нет, он будет придерживаться присущего ему старого стиля, потому что ему нравится его устоявшийся образ жизни. Так что костюм Павла Петровича даёт ключ к бесконечным спорам между ним и Базаровым, которые случатся позже.

После ранения на дуэли с Базаровым его костюм всё ещё великолепен: он «надел тонкую багистовую рубашку, щегольскую утреннюю курточку и феску» [7, с. 324]. Всё это демонстрирует его элегантность. Несмотря на ранение, дворянский темперамент в нём всё ещё существует. Неудача на дуэли с Ба-

заровым заставила его задуматься о том, устарели ли его идеи. В конце концов, спор между отцами и детьми, наконец, подошел к концу. Павел Петрович начал учиться принимать новые вещи. Он покинул поместье своего брата, но его дворянский стиль продолжает существовать, и Павел Петрович по-прежнему красиво выглядит и хорошо одевается.

На самом деле Павел Петрович — умный и честный человек, но его взгляд на жизнь устарел и формален. Он не понимает мыслей и поведения обычных людей. По словам Базарова, люди его боятся. Он принципиальный, остроумный и благородный человек. В постоянных спорах с Базаровым он является ценным оппонентом и отстаивает права и свободы человека, право на личное мнение и чувство собственного достоинства.

(3) Образ Фенечки

Федосья Николаевна (Фенечка) является второстепенным героем произведения, но её яркий образ позволяет до конца раскрыть внутреннюю душевную борьбу главного героя Базарова. Фенечка — молодая женщина, скромная, боязливая, тихая простая крестьянка, родившая сына от хозяина-помещика Кирсанова.

В начале романа «она в голубой душегрейке и с наброшенным белым платком на темных волосах» [7, с. 182]. Всем известно, синий символизирует меланхолию, невинность и простоту, а белый символизирует чистоту. Фенечка — невественная и простая девушка, родилась в крестьянской семье, но сейчас живёт в дворянской усадьбе. Она родила ребёнка от Николая Петровича. Павел Петрович не признаёт её, а Николай Петрович не делал ей официального предложения стать его женой. Она осторожно живёт в барской усадьбе до приезда Базарова.

Когда Павел Петрович, Николай Петрович, Аркадий и Базаров пили чай, а Фенечка лично подавала им чай, «на ней было опрятное ситцевое платье; голубая новая косынка легко лежала на ее круглых плечах» [7, с. 187]. Из описания костюма мы видим, что Фенечка — молодая женщина, которая очень любит чистоту. Следующий эпизод также подтверждает наше мнение о том, что мать Фенечки очень любит чистоту. С детства Фенечка уделяла большое внимание гигиене, хотя Фенечка живёт в простом доме, она убрала его очень чисто и аккуратно.

После того как Базаров разочаровался в Одинцовой, он вернулся в дом Кирсанова, погрузился с головой в эксперименты и не обращал внимания на другие вещи. Образ Базарова в сознании Фенечки всегда был очень хорошим. Прибытие Базарова и некоторые его поступки немного взволновали Фенечку. В этом месте повествования мы обнаруживаем, что костюм Фенечки претерпел незначительные изменения. Она одета в тонкую белую юбку. Это незаметное изменение показывает изменение в душевном состоянии Фенечки.

Наконец, Николай Петрович дал ей заслуженное имя, и они официально поженились. В это время костюм Фенечки резко изменился. Она больше не одевалась просто, как раньше, а была «в свежем шелковом платье, с широкою бархатною наколкой на волосах, с золотую цепочкой на шее» [7, с. 366]. Изменение в костюме связано с тем, что она начала жить дворянской жизнью.

В романе автор описывает эту молодую женщину как заботливую, внимательную, любящую и чуткую мать. Эта девушка не образована и неграмотна, но она воспитана, вежлива и умна. Несмотря на свой низкий социальный статус, она глубоко любит отца своего ребёнка, предана ему, относится к нему с уважением и почтением и всегда чувствует, что имеет право быть с ним. Автор очень нежно описывает образ Фенечки, рассматривает её как неотразимый благоухающий цветок и восхищается её искренностью и духовной открытостью. В финале романа хозяин поместья решает узаконить отношения с молодой женщиной, матерью его ребёнка, и женится на Фенечке. Автор выразил своё положительное отношение к героине, что наглядно показало, что Федосья Николаевна заслуживает настоящего семейного счастья, потому что эта высокодуховная женщина умеет любить искренне и бесконечно.

2. Культурная значимость описания костюма в романе «Отцы и дети»

Каждый костюмный образ имеет своё собственное значение, и тщательное понимание характеристик каждого костюмного образа очень помогает нашему пониманию романа. Например, в романе головной убор (шляпа, шапка, фуражка и пр.) встречается несколько раз. Рассмотрим контексты, в которых упоминается эта часть костюма:

— После того как Николай Петрович забрал сына и вернулся домой, он снял картуз (Гл. IV).

— Дядя Павел Петрович носил маленькую и красивую феску за обеденным столом. Когда он потерпел неудачу на дуэли, он тоже носил феску (Гл. V/Гл. XXIV).

— Служанка Анны Сергеевны носит на голове чепец (Гл. XIII).

— Тимофеевич, слуга семьи Базаровых, носит повседневную картуз (Гл. XVII).

— В конце романа сельская женщина, которую лечит Базаров, носит рогатую кичку (Гл. XXVII).

— В описании матери Николая Петровича мы также видим, что на голове у неё очень пышный чепец, закрывающий волосы (Гл. I).

— Базаров носит фуражку, когда впервые встретил Павла Петровича (Гл. II).

— Когда Базаров шёл от реки, на голове у него была старая круглая шляпа (Гл. V).

— Когда Базаров вышел из дома Аркадия и направился к дому Одинцовой, на голове у него был картуз с козырьком (Гл. XXV).

— Тетя Одинцовой в чепце (Гл. XVI).

— В описании отца Базарова также упоминалось, что на нём была засаленная ермолка (Гл. XXI).

— Когда мать Базарова впервые появляется, на голове у неё белый чепец (Гл. XX).

Итак, во всем романе головные уборы появляются много раз, так почему же русские обычно их носят?

На самом деле, для ношения головных уборов есть причина. Традиционно все славяне, мужчины и женщины, на протяжении веков всегда покрывали голову. Это связано прежде всего с религиозными убеждениями, однако есть и практиче-

ское значение головных уборов: закрывать голову от солнца, дождя, пыли или холода [4]. Со времён Петра I аристократическая и дворянская Россия перенимает европейскую моду. В то время головные уборы были неотъемлемой частью мужского и женского гардероба. Если вы не наденете шляпу и обнажите голову, когда выйдете на улицу, это будет считаться грубым нарушением этикета и верхом неприличия. В середине 19 века, в период, описанный в романе, замужние дамы должны были носить головной убор, чтобы покрывать голову не только, когда они выходили на улицу, но и дома. Аристократки того времени использовали шарф, чтобы покрыть голову [6]. Более модные дамские шляпки были украшены кружевными оборками, закрывающими затылок и шею. Вот почему шляпы и другие головные уборы часто встречаются в романе. Однако с течением времени дамские шляпки стали всё меньше и меньше прикрывать голову, и они просто стали красивым аксессуаром.

В дополнение к частому появлению головных уборов в романе добавим, что есть также много изображений костюма, которые также часто встречаются, такие как:

- Мать Николая Петровича одета в шёлковое платье (Гл. I).
 - Фенечка надела свежее шёлковое платье в конце романа и широкую бархатную наколку для волос (Гл. XXVIII).
 - Матвей Ильич одет в великолепный бархатный шлафрок (Гл. XII).
 - На Кукшиной неопрятное шёлковое платье и короткая жёлтая бархатная шубка (Гл. XIII)
 - Одинцова одета в платье из черного шелка с сероватым блеском (Гл. XIV).
- Мать Николая Петровича, Матвей Ильич и Одинцова — дворяне. Фенечка наконец вышла замуж за Николая Петровича

и начала жить благородной жизнью, поэтому по сравнению с другими героями романа вся их одежда изготовлена из шёлка, атласа и бархата, что легко понять. Как мы упоминали ранее, костюм дворянского класса находился под влиянием дворцовой моды того времени, и дворяне уделяли больше внимания цвету и фактуре ткани [3].

3. Заключение

Анализируя костюмы героев романа, мы считаем, что интерпретация изображения костюма героев оказывает большую помощь в понимании образов героев, основной темы романа и стоящей за ним культуры.

Во-первых, интерпретация описаний костюмов, которые появляются в романе, может позволить нам лучше понять окружающую среду, фон каждой сюжетной линии в романе. Потому что описания костюма в романе часто лучше всего отражают социальный статус человека. Интерпретация описания костюма героев — это хорошая отправная точка для чтения романа.

Во-вторых, при чтении произведения недостаточно понимать некоторые сюжетные линии. Необходимо понимать социальную среду, в которой находятся герои во время повествования. Однако то, что часто напрямую говорит о социальном положении героя и отражается в романе, — это особенности костюма героя.

Более того, анализируя описания костюмов героев произведений, мы можем понять особенности костюма эпохи, описанной в произведениях, а затем исследовать и понять культуру русского костюма.

Литература:

1. [德]艾克曼.歌德谈话录 [M].洪天富译.上海:上海三联书店,2016.
2. [俄]屠格涅夫.父与子 [M].张铁夫,王英佳译.上海:上海三联书店,2014.
3. Из чего состоял традиционный русский костюм [Электронный ресурс].— Режим доступа: <https://ru.rbth.com/watch/1180-traditionny-russky-kostum>
4. Почему русские мужчины носят шапки, а женщины платки даже летом [Электронный ресурс].— Режим доступа: <https://blogaing.ru/raznoe/pochemu-russkie-muzhchiny-nosyat-shapki-a-zhencshiny-platki-dazhe-letom.html>
5. Роль описания одежды героев в литературных произведениях [Электронный ресурс].— Режим доступа: <https://infourok.ru/issledovatel'skaya-rabota-rol-opisaniya-odezhdi-geroev-v-literaturnih-proizvedeniyah-389258.html>
6. Русский костюм XIX века: европейское влияние на костюм аристократии [Электронный ресурс].— Режим доступа: https://www.liveinternet.ru/users/5023615/post_233428485/ (Дата обращения: 19. 02. 2022)
7. Тургенев И. С. Отцы и дети / И. С. Тургенев // Собр. соч.: В 12 т. Т. 3.— М.: Гос. изд-во худ. лит., 1954.— 165–370 с.

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 13 (512) / 2024

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

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.

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

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 10.04.2024. Дата выхода в свет: 17.04.2024.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

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

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

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