

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САХАЛИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**МАТЕРИАЛЫ XIII ВЕСЕННИХ
СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНЫХ ЧТЕНИЙ**

Сборник научных статей

*Составитель
Д. Ю. Ким*

Южно-Сахалинск
СахГУ
2017

УДК 378(063)
ББК 74.48я431
М341

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
Сахалинского государственного университета, 2016 г.*

М341

Материалы XIII Весенних студенческих научных чтений : сбор-
ник научных статей / сост. Д. Ю. Ким. – Южно-Сахалинск : СахГУ,
2017. – 132 с.
ISBN 978-5-88811-551-0

В сборник включены доклады и сообщения, которые были
представлены на XIII Весенних студенческих научных чтениях.

Сборник предназначен для научных сотрудников, студентов-
магистрантов и аспирантов.

УДК 378(063)
ББК 74.48я431

ISBN 978-5-88811-551-0

© Ким Д. Ю., составление, 2017
© Сахалинский государственный
университет, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Батаева Д. И. Из истории несостоявшейся репатриации сахалинских корейцев на родину в послевоенные годы	6
Блытова И. В. Французский гуманизм в произведении Оока Сехэй «Огни на равнине».....	9
Быкова М. А. Развитие эмпатии у подростков с помощью коллективно-творческих дел	16
Бурлака Л. В. Альтернативные методы обучения лексики на примере ономастических выражений японского языка	20
Васильченко Ю. В. Использование технологии гидратного транспорта природного газа на месторождениях шельфа Арктики.....	23
Доля Е. В. Присоединение Крымского полуострова к Российской империи в 1783 г.	25
Добродомова Л. А. Особенности искусственного воспроизводства осетровых рыб на Владимировском осетровом рыбноводном заводе (Хабаровский край).....	31
Другова А. Д. Благоприятные детско-родительские отношения как фактор развития памяти детей дошкольного возраста	35
Занаева А. Т. Фразеология как элемент немецкой культуры. Отражение национального своеобразия во фразеологических единицах немецкого языка	39
Захарченко А. А. Эколого-биологические особенности производителей горбуши (<i>Oncorhynchus gorbusha</i> Wallbaum) реки Рейдовая.....	42
Ким О. С. Взаимосвязь произвольного запоминания и внимания в среднем дошкольном возрасте	46
Кинзерская А. А. Платоновская концепция красоты и добра в трактате «Пир»	48
Кирсаныхева С. А. Благовещение Пресвятой Богородицы в изобразительном искусстве.....	52
Коновалова Т. В. Развитие речи детей дошкольного возраста посредством пальчиковых игр	55
Коротаяева Я. Л. Организация логопедической работы в условиях специализированного дошкольного учреждения для детей с нарушением зрения	60
Корузина Е. А. Применение производной к решению задач	63

Кучина В. А. Дидактические игры в процессе обучения правописанию младших школьников.....	65
Литвинова Д. Ю. Использование экологического и физиологического методов стимулирования созревания половых продуктов ценных видов рыб в искусственном воспроизводстве	71
Лобанова И. В. Устный перевод. Типы упражнений при обучении устному переводу.....	76
Максимова А. Н. Развитие речи младшего школьника в процессе лексической работы на уроках русского языка	81
Москалева Е. В. Стихотворение Владимира Высоцкого «Она была в Париже»	86
Накорякова Н. Ю. Кризисные проявления современной семьи	89
Нестерова Н. В. Влияние фольклора на развитие речи детей раннего возраста.....	92
Парц Е. Б. Игра как средство активизации навыков и умений на занятиях РКИ	96
Пек Е. А. Исследование взаимосвязи темперамента и стрессоустойчивости личности.....	99
Рябчук М. С. Сюжетно-композиционные особенности повести «Изгин» В. М. Санги	102
Сафаралиева Р. А. Роль подвижных игр в развитии наглядно-образного мышления у старших дошкольников.....	106
Селецкая Н. В. Музыкаотерапия как фактор снижения психического напряжения у детей старшего дошкольного возраста	108
Симакина Ю. А. Взаимосвязь самооценки с уровнем эмпатии, успеваемости и социометрическим статусом подростка	112
Скуркович А. А. Кинотерапия как средство развития креативности дошкольников	115
Соколова А. А. Межличностные отношения как фактор развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста	119
Сухарева М. И. Междометия как важное средство синонимического развертывания диалогической темы на примере романа И. А. Гончарова «Обыкновенная история»	121
Хорева А. А. Наращивание активного запаса соответствий частотной лексики.....	125

Шуменко В. В. Примеры игр для обучения лексике японского языка в условиях средней школы.....	129
Сведения об авторах	133

Батаева Д. И.

ИЗ ИСТОРИИ НЕСОСТОЯВШЕЙСЯ РЕПАТРИАЦИИ САХАЛИНСКИХ КОРЕЙЦЕВ НА РОДИНУ В ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ

В отечественной литературе тема «сахалинских корейцев» долгое время полностью замалчивалась. Корейское население, уступавшее по численности только русским и украинцам, не упоминалось даже в статистических сборниках по Сахалинской области, где указывались такие малые народности Севера, как ороочи, нивхи, эвенки, нанайцы и т. д.

В 1945 г. по результатам советско-японской войны Южный Сахалин отошел к СССР. Проживавшие здесь многочисленные японцы были депортированы в Японию. Выходцы из южных областей Кореи остались на острове. По политическим соображениям Москва не могла согласиться на их возвращение в Южную Корею. Политическая обстановка в мире после окончания Второй мировой войны была чрезвычайно сложная. Пораженная Япония не могла и не хотела заниматься проблемой брошенных на произвол судьбы сахалинских корейцев. Сахалинский ученый Бок Зи Коу в своей книге «Корейцы на Сахалине» отмечал, что «Япония... предательски бросила корейцев... с Сахалина она вывезла только своих граждан, хотя и корейцы были гражданами Японии»¹.

Большинство сахалинских корейцев потеряли японское гражданство, но и советское не приобрели. В течение многих десятилетий они формально считались «лицами без гражданства».

По мнению исследователя А. Т. Кузина, с «международно-правовой точки зрения ответственность японского правительства за несостоявшуюся репатриацию вполне очевидна»², а СССР был «вынужден взять на себя... историческую ответственность за судьбы многотысячной корейской массы, создав для себя серьезные проблемы госбезопасности и материальных расходов»³.

Вопрос о репатриации японцев с советской территории командование союзнических войск, оккупировавшее Японию, начало изучать в сентябре 1945 года. В октябре того же года оно обратилось к советскому правительству с просьбой о предоставлении информации по этому вопросу, но советская сторона проигнорировала ее. Только в конце февраля 1946 года СССР выразил готовность вести переговоры, которые начались в мае 1946 года, но они закончились ничем. Понесшие колоссальные потери в людских и мате-

риальных ресурсах, советское государство остро нуждалось в рабочей силе. Естественно, оно хотело удержать на своей территории интернированных японских граждан. Однако настойчивое требование главнокомандующего союзнических войск генерала Маккартура вынудило советскую сторону продолжить переговоры. В марте 1946 года был обнародован «Меморандум о репатриации», согласно которому интернированные на Сахалине бывшие подданные Японской империи должны быть вывезены на родину. И, естественно, корейцы тоже. 19 декабря 1946 года в Токио было подписано трехстороннее советско-американо-японское «Соглашение о репатриации».

Согласно данному Соглашению, субъектом репатриации являются «... а) военнопленные японцы; б) гражданские лица из числа японцев (по желанию)»⁴. От того, включили ли в понятие «японские подданные» корейцев, решалась дальнейшая их судьба: если «да», то они могли уехать в Японию, а оттуда на свою историческую родину, если «нет», то останутся на Сахалине. Вопрос был решен не в пользу сахалинских корейцев: их оставили на долгие 60 с лишним лет. На вопрос о том, почему сорок три тысячи сахалинских корейцев были брошены на произвол судьбы, оторваны от родины, до сих пор никто не может дать ответа.

По Соглашению в период с 5 декабря 1946 года по 22 июля 1949 года с территории Сахалина были вывезены 280 638 японцев, включая айнов и корейцев, женатых на японках. По разным причинам не смогли репатрироваться около 80 000 бывших жителей Карафуто, в том числе и корейцы.

19 октября 1956 года СССР и Япония приняли «Совместную декларацию СССР и Японии», по которой за 1957–1966 гг. были репатрированы 2682 японских подданных⁵. Но основная масса интернированных на Сахалин корейцев не была включена в число репатрируемых. Что касается причины этого, то ни СССР, ни США, ни Япония не могут до сих пор дать вразумительного ответа. Корейцы, как и японцы, были подданными Японской империи, и они верили, что после японцев и их отправят на родину, как им обещали местные власти.

США занимались решением послевоенных проблем в Японии и на ее бывших колониях. Командование американских войск, дислоцированных в освобожденной Корее, на неоднократные просьбы корейского представительства заняться судьбой сахалинских корейцев отнеслось очень несерьезно. После поверхностного исследования проблемы в июле 1949 года оно неофициально ответило, что изучается возможность обращения к третьей стране о посредничестве в этом вопросе, так как между СССР и Республикой Корея не установлены дипломатические отношения.

Нынешнее же японское правительство ссылается на то, что в то время вопросами репатриации занималось командование союзнических войск, и

¹ Бок Зи Коу. *Корейцы на Сахалине* / Бок Зи Коу. – Южно-Сахалинск, 1993. – С. 102.

² Кузин, А. Т. *Проблемы послевоенной репатриации. Россия и АТР* / А. Т. Кузин. – 2010. – № 2. – С. 76–83.

³ Кузин, А. Т. *Исторические судьбы сахалинских корейцев* / А. Т. Кузин. – Кн. 2. – Южно-Сахалинск : Сахалин. кн. изд-во, 2010. – С. 72.

⁴ Кузин, А. Т. *Сахалинские корейцы: история и современность (Сборник документов и материалов, 1880–2005)* / А. Т. Кузин. – Южно-Сахалинск : Сахалин. кн. изд-во, 2006. – С. 103.

⁵ Подпечников, В. Л. *О репатриации японского населения с территории Южного Сахалина и Курильских островов* / В. Л. Подпечников // *Краеведческий бюллетень*. – Южно-Сахалинск, 2003. – № 3. – С. 257–260.

поэтому оно ничего не могло решать. Конечно, принимало решения и давало указания командование оккупационных войск, но всю практическую работу проводило японское правительство. При переформировании кабинета министров Японии в феврале 1946 года было установлено, что «отделу по работе с континентами» МИД вменялась обязанность управления делами «японских подданных на территориях Китая, Кореи и Карафуто». На запрос командования оккупационных войск японскому правительству о числе оставшихся на Сахалине корейцев, оно ответило, что в октябре 1947 года было 25 000, в ноябре – 25 435 (включая Курильские острова), а в марте 1948 года (к моменту запроса) – 15 000 человек⁶.

Сахалинские корейцы требовали от японского правительства взять на себя ответственность за духовные и физические страдания, выплатить денежную компенсацию и вернуть им принудительные вклады, сделанные во время пребывания на Карафуто, репатриировать в Корею. В ответ на это японское правительство заявляло, что, согласно Сан-Францискому мирному договору 1952 года, корейцы потеряли японское подданство, и поэтому оно не признает за собой никакой ответственности. Если так, то сахалинские корейцы к моменту репатриации (1946) еще оставались японскими гражданами и наравне с японцами подлежали вывозу. В первой главе второй статьи японо-корейского «Соглашения о праве требования», заключенного в 1965 году, утверждается, что обе стороны признают решенными окончательно и бесповоротно все вопросы, связанные с взаимными имущественными, правовыми и другими требованиями государств, юридических и частных лиц⁷. Тем самым решены и все вопросы, связанные с сахалинскими корейцами. И поэтому Япония не несет ответственности за них. Правительство Республики Кореи, основанное в августе 1948 года, согласилось с этим. Но оно не имело право решать за сахалинских корейцев, так как по Конституции страны корейцы, находившиеся к моменту провозглашения Республики Кореи за рубежом, не являются ее гражданами.

Большинство корейского населения Сахалина было родом из южной части Кореи, несостоявшийся проект репатриации мог бы быть вполне приемлемым решением этой проблемы. По мнению исследователей, вплоть до начала Корейской войны 1950–1953 гг. граница между двумя корейскими государствами сохранялась очень слабо, поэтому желающие сравнительно легко могли ее перейти⁸.

Тем не менее следует обратить внимание на тот факт, что в 1948 году советские власти решили только отложить репатриацию, не отказываясь от нее в принципе. Главную роль в принятии этого решения сыграла острая нехватка рабочей силы, которая возникла на Сахалине после репатриации японского населения. Поскольку репатриация японского населения

была завершена в 1949 году, представляется возможным, что возвращение корейцев на родину было отложено как минимум до 1950 года.

Литература

1. Бок Зи Коу. Корейцы на Сахалине / Бок Зи Коу. – Южно-Сахалинск, 1993. – С. 102.
2. Кузин, А. Т. Проблемы послевоенной репатриации. Россия и АТР / А. Т. Кузин. – 2010. – № 2. – С. 76–83.
3. Кузин, А. Т. Исторические судьбы сахалинских корейцев. – Кн. 2. – Южно-Сахалинск : Сах. кн. изд-во, 2010. – С. 72.
4. Кузин, А. Т. Сахалинские корейцы: история и современность (Сборник документов и материалов, 1880–2005) / А. Т. Кузин. – Южно-Сахалинск : Сах. кн. изд-во, 2006. – С. 103.
5. Оонума, Ясаки. Сахалин борединсарамдыл (Брошенные на Сахалине люди ; на кор. яз. ; пер. Пак Сын Ы) / Ясаки Оонума. – Токио, 1999. – С. 33.
6. Подпечников, В. Л. О репатриации японского населения с территории Южного Сахалина и Курильских островов / В. Л. Подпечников // Краеведческий бюллетень. – Южно-Сахалинск, 2003. – № 3. – С. 257–260.
7. Ло Ен Дон. Проблема российских корейцев: история и перспектива решения / Ло Ен Дон. – М. : Аргс, 1995. – С. 62.
8. Ланьков, А. Н. КНДР вчера и сегодня: Неформальная история Северной Кореи / А. Н. Ланьков. – М. : Восток-Запад, 2005. – С. 49–50.

Блытова И. В.

ФРАНЦУЗСКИЙ ГУМАНИЗМ В ПРОИЗВЕДЕНИИ ООКА СЕХЭЙ «ОГНИ НА РАВНИНЕ»

В нашем мире, наполненном человеческой безразличностью, войнами и террором, можно часто услышать слово «гуманизм», но мало кто задумывается об его истинном смысле. Гуманизм, по определению историка Л. М. Брагиной, идейно-мировоззренческое течение, возникшее в европейских странах в эпоху Возрождения [1, с 25].

Гуманисты провозглашали идею самоутверждения и разрабатывали концепции и учения, в которых высока была роль нравственного совершенствования, созидательной и преобразовательной силы знания и культуры.

Среди европейских стран, в которых распространились гуманистические идеи, выделяется французский гуманизм, неразрывно связанный с литературой. Гуманизму были свойственны народные традиции и близость к интересам народных масс, ярко выраженное национальное самосознание, чуткость ко всем проявлениям социального протеста в народных массах, исповедальный характер произведений. Часто произведения французских

⁶ Оонума, Ясаки. Сахалинборединсарамдыл (Брошенные на Сахалине люди) / Ясаки Оонума ; на кор. яз. ; пер. Пак Сын Ы. – Токио, 1999. – С. 33.

⁷ Ло Ен Дон. Проблема российских корейцев: история и перспектива решения / Ло Ен Дон. – М. : Аргс, 1995. – С. 62.

⁸ Ланьков, А. Н. КНДР вчера и сегодня: Неформальная история Северной Кореи / А. Н. Ланьков. – М. : Восток-Запад, 2005. – С. 49–50.

гуманистов включали в себя размышления о Боге и о месте человека в Божьем мире.

Одним из известнейших писателей Японии является Оока Сехэй (大岡昇平; 1909–1988), творчество которого неразрывно связано с гуманистическими, антимилитаристическими идеями. В творчестве Оока Сехэй наиболее ярко виден результат влияния западной литературы на творчество японских писателей. В частности, стоит отметить влияние французской литературы и идей французских гуманистов.

Оока Сехэй родился в Токио в семье брокера и гейши. Сами родители писателя были родом из префектуры Вакаяма. С раннего детства будущий писатель проявлял интерес к изучению литературы и христианской религии, а в старшей школе он сумел достичь огромного прогресса в изучении французского языка. Изучение писателем христианской религии постепенно переросло в увлечение литературой. Оока в своей автобиографии писал, что когда он был еще ребенком и посещал духовную семинарию Аояма, то каждое утро он и другие ученики проводили в молении: «В миссионерской школе нас заставляли молиться, сначала этот промежуток времени для меня был таким утомительным» [12, с. 1].

Так, у Оока Сехэй в детские годы постепенно проявился интерес к Библии. В то время в магазинах христианской литературы существовали карманные издания «Нового и Старого завета» стоимостью в 4–5 йен (в настоящее время эта цена увеличилась в несколько тысяч раз). Как только он сообщил о желании приобрести Библию, то его отец сказал: «Да, какой тебе Иисус! Япония – это буддийская страна». Такая позиция отца привела к ссоре с сыном. Тогда мать тайком передала сыну 5 йен, сказав, чтобы он купил Библию на эти деньги.

Сам Оока Сехэй признается, что у него «...была фраза во вступительной части “Евангелие от Иоана”, которую я так любил: “Вначале было слово. И слово это было у Бога, слово было Бог”. Я верил во все это. Я, верующий в Бога, был очарован этими словами Иисуса, они были ценнейшим утверждением. Для маленького меня слова Иисуса означали подтверждение его существования. “Люби ближнего своего, как самого себя”. Мне были понятны и другие нравственные правила в Евангелии. Но значения слов “Божий гнев” и “грех” для меня оставались неясны. Для меня Бог никогда не гневался, он должен был прощать неверующим их грехи. И поэтому я стремился стать священником...”» [12, с. 1].

Однако, как признается сам Оока Сехэй, эта вера не продолжалась больше полугода. После знакомства с работами Нацумэ Сосэки его интерес перешел на литературу: «Так мое увлечение христианством осталось мечтой моих детских дней. Конечно, я не знал, что мое отступничество от веры стало самым большим грехом» [12, с. 2].

Когда интерес к религии сошел на нет, родители наняли для Оока гувернера, которым стал известный литературный критик Кобаяси Хидэо (小林秀雄; 1902–1983). Под руководством Кобаяси Хидэо Оока познакомился с творчеством других известных японских писателей и критиков, лично встречался с японским поэтом Накахара Тюя (仲原中也; 1907–1937).

В 1929 г. Оока Сехэй поступает на отделение французской литературы

филологического факультета Университета Киото. После выпуска из университета Оока становится журналистом в «Народной газете» (国民新聞; кокуминсинбун), но вскоре он бросает свою работу в газете, чтобы посвятить себя переводу работ Стендаля и других западных писателей, преимущественно французских авторов, на японский язык. В 1938 г. писатель устраивается работать во французско-японскую компанию в качестве переводчика.

В 1944 г. Оока Сехэй был призван в армию, где проходил трехмесячные курсы по военной подготовке, по окончании которых он был отправлен на о. Миндоро на Филиппинах. Он действовал в рядах армии до тех пор, пока его отряд не был разбит и множество солдат не были убиты. В 1945 г. он сдался американским войскам, после чего был направлен в тюрьму на о. Лейте, Филиппины. Война стала тяжелым испытанием для психики Оока Сехэй. Он был уверен в том, что он слишком стар, что он никчемный солдат, что не достоин жить, когда другие солдаты уже убиты. Такими стали последствия войны для писателя. В своей автобиографии он вспоминал, как снова пришел к христианскому учению: «Когда я был оставлен один на поле боя или в Филиппинских джунглях...чтобы американцы отступили, весьма естественно то, что я обратился к Богу» [12, с. 5].

Только после окончания Второй мировой войны, после репатриации на родину, потрясенный Оока начинает работу в качестве писателя. Благодаря рекомендации от его бывшего наставника Кобаяси Оока удается опубликовать короткий рассказ о своем пребывании в американской тюрьме. Произведение получило название «Записки военнопленного» (俘虜記; фуруки), за него писатель получает премию Екомицу Риити (横蜜利一) в 1949 г., что стало началом его литературного успеха.

Таким образом, Оока Сехэй был с детства связан с литературой и французским языком. Его интересы подтолкнули его к изучению французской литературы в университете, где он познакомился с идеями французских гуманистов, которые впоследствии он использовал в написании своих работ. Во время адаптации в послевоенное время Оока начинает свою литературную деятельность, во время которой он пишет произведения, основанные на собственном опыте, в надежде, что будущие поколения не повторят ошибки прошлых лет.

Ошибкам прошлого посвящен всемирно известный труд писателя – произведение «Огни на равнине». Роман «Огни на равнине» был отмечен литературной премией Емиури (読売) и единодушно признан японской критикой самым значительным произведением Оока этого периода.

Роман написан в форме записок рядового Тамура, находящегося на лечении в больнице для душевнобольных. Записки носят исповедальный характер. Роман в целом – это свидетельство безответственности японского командования и правительства, обрекшего на бессмысленную гибель тысячи людей. Исход данной высадки был понятен всем, даже рядовому Тамура. «На берегу, – вспоминает он, – нас встретил массированный налет американской авиации, половина людей погибла, и все тяжелое снаряжение потонуло вместе с транспортными судами» [2, с. 11].

Несмотря на это, командование не отменило своих ставших уже полностью нереальными приказов. Когда же провал задуманной операции стал очевид-

ным, солдат бросили на произвол судьбы. Снабжение войск продовольствием и медикаментами было прекращено. В госпиталях люди лежали «грязные, истекающие кровью, и никто не собирался хоть как-то облегчить их участь» [2, с. 6]. Солдаты, отставшие от своих частей, мечтали лишь об одном – добраться до Паломпона. «Паломпон, Паломпон», – повторяли они это волшебное слово. Больные, голодные, обессиленные, они шли и шли, стараясь не отстать от остальных» [2, с. 126]. Но надежда добраться до Паломпона была совсем нереальной, и наиболее здравомыслящие это осознавали. «Да, – говорит один из солдат, – лучше бы добраться туда вовремя, чтобы успеть помахать на прощание представителям Генерального штаба, когда они будут отплывать на Себу. Нас-то они оставят удерживать фронт» [2, с. 25].

Итак, во время Второй мировой войны, с одной стороны, японские солдаты стали жертвами преступных планов японских милитаристских кругов. А с другой стороны, и солдаты есть виновники происходящего, так как готовы безропотно подчиняться обстоятельствам. Солдаты грабят, насилюют и убивают местное население, которое спасается от них бегством, оставляя пустующими целые деревни. Это показывает одну из идей французского гуманизма о среде и системе, калечащей человеческие души. На стороне японцев – сила, но окружающая их атмосфера ненависти вызывает в них страх перед возмездием, которое ожидает их в будущем. Символом этого возмездия в произведении выступают сигнальные огни костров, предупреждающие о появлении захватчиков. Ужас охватывает японцев, когда они видят вдалеке пылающие костры.

В основе японской армии всегда лежали жестокость и насилие, однако в дни разгрома они принимают чудовищные формы. Командиры бросают своих подчиненных, здоровых – больных, сильные – слабых. Система, которая убивает любую способность к сочувствию или состраданию, достигает своего кульминационного развития. На первых страницах романа описывается сцена изгнания из части страдающего туберкулезом рядового Тамура. «Командир ударил меня по лицу. “Проклятый идиот!” – заорал он. – Почему ты не сказал в госпитале, что тебе некуда идти, они бы вынуждены были о тебе позаботиться. Ты же прекрасно знаешь, что в нашем отряде нет места чахоточным» [2, с. 4]. Но Тамура прекрасно понимает, что и врачи в госпитале озабочены лишь тем, чтобы сэкономить побольше продуктов для себя. Им нет никакого дела до простых рядовых. Не ждет Тамура сочувствия и от своих товарищей по оружию. Как только выяснилось, что он чахоточный, так яснее стала чувствоваться неприязнь к нему. Жизнь в обществе, где сильный всегда прав, заставила его не удивляться этому: «Когда люди, как мы, день и ночь живут среди опасностей, – говорит он, – естественный инстинкт самосохранения проникает глубоко внутрь человека, подобно болезни, и разрушает его индивидуальность: отныне он радеет лишь о собственных интересах» [2, с. 129].

Однако Тамура долгое время пытался убедить себя, что его одиночество временно, что он еще найдет, возможно, не друзей, но людей, способных к сочувствию. Но вскоре к нему приходит осознание, что люди, воспитанные данной системой, не способны к сочувствию, они могут существовать лишь в среде, где нет человеческих правил, где на первое место выходит инстинкт

самовывживания и где люди подобны диким животным. Единственный знакомый для них способ сосуществования – взаимная выгода и сообщничество. Такой пример также представлен в романе. Это Нагамацу и Ясуда. У Ясуда – запас табака, на который он выменивает продукты. Но ему трудно передвигаться из-за язвы на ноге, поэтому он нуждается в помощи Нагамацу. «У меня нет выбора, – признается Нагамацу, криво усмехаясь, – если бы я не позволял ему опираться на мое плечо, мне нечего было бы есть. У меня продукты кончились давным-давно» [2, с. 136]. Взаимозависимость рождает между людьми не дружбу, а ненависть и недоверие, которые растут по мере того, как положение становится все трудней. В конце концов они начинают бояться друг друга. Ясуда считает: «Когда дело принимает такой оборот, то тут уж каждый сам за себя. Какой смысл заботиться о других?» [2, с. 194]. Нагамацу думает так: «Когда наступает такое время, нельзя доверять даже лучшему другу» [2, с. 196]. И в результате Ясуда пытается убить Нагамацу, но сам погибает от его пули.

Слишком просто объяснить все только извращенностью натуры этих двух солдат. Армия, созданная для насилия, не может воспитывать людей в духе гуманизма. Такие идеи выдвигает Оока Сехэй в своем произведении. По его мнению, война – преступление против человечества, и не только потому, что она направлена на физическое уничтожение людей, но и потому, что развращает их духовно. Война заставляет людей не считаться со своими этическими принципами. Данная идея является одной из основных во французском понимании гуманизма.

Рядовой Тамура – человек иного склада, нежели Ясуда и Нагамацу. Он образован, добр, доверчив, он тонко чувствует красоту. Однако он так же, как и Ясуда, и Нагамацу, жертва системы, он так же, как и все остальные солдаты, грабит, убивает. Тамура, попавший в бесчеловечные условия жизни, несмотря на все свои попытки остаться человеком, все-таки совершает убийство. Забредя во время своих скитаний в брошенную жителями деревню, Тамура засыпает в одном из домов. Он просыпается от звуков песни. Поет молодой женский голос, слышен доносящийся смех. Мужчина и женщина входят, по-видимому, в свой дом, где находится Тамура, и что-то ищут на кухне. У Тамура появляется страх, что они могут обнаружить и его. Тамура открыл дверь в кухню ружьем и вошел. «Женщина истошно кричала. Это был не крик отчаяния, нет, а первобытный горловой вопль ужаса. Ее взгляд был прикован к моему лицу, и она, не переставая, издавала вопли животного ужаса. Моей мгновенной реакцией был гнев. Я выстрелил. Пуля попала ей в грудь. Темная струйка быстро расплылась по небесно-голубому тонкому шелку платья... Я не испытывал особого раскаяния, – пишет Тамура. – Убийство на войне слишком обычное дело, чтобы думать о нем дважды» [2, с. 119]. К тому же он начинает оправдывать свое поведение тем, что это был несчастный случай, ведь он не имел намерения убивать. Это событие еще раз ярко демонстрирует тезис, отстаиваемый французскими гуманистами, о том, что человек добр по своей природе и становится злым лишь от уродующих его условий жизни.

Тем не менее Тамура не может отделаться от чувства вины. «Почему же мне так тяжело, если это всего лишь несчастный случай?» – думает он. Внезапно ему приходит мысль, что во всем виновато ружье. «Если бы только я

бросил его, когда спускался с гор, женщина могла бы вопить сколько угодно без малейшей опасности для себя, – размышляет он. – Моя страна заставила меня взять в руки это смертельное оружие, и до последнего времени польза, которую я мог принести государству, была прямо пропорциональна размеру урона, который я мог нанести врагу. Причина же гибели ни в чем не повинной молодой женщины в том, что я продолжал носить оружие даже после того, как армия отказалась от меня, и я потерял какую-либо возможность принести пользу моей стране» [2, с. 120]. Тогда Тамура решительно выбрасывает ружье в реку, надеясь избавиться от желания воспользоваться им еще раз. Ему, как и многим другим, не удастся пробиться в Паломпон, и он останется блуждать в филиппинских джунглях, обреченный на голодную смерть.

Вскоре наступает дождливый сезон. Тамура питается листьями и пиюками. В лесу все чаще на его пути попадают трупы. К тому времени Тамура уже утрачивает способность к логическому мышлению и, только натолкнувшись как-то на еще не разложившийся труп и ощутив желание попробовать человеческое мясо, начинает понимать, что означают его странные находки. Он и сам, набредая как-то на умирающего, садится возле него, подсознательно дожидаясь его смерти. Тот, догадываясь о намерениях Тамуры, перед смертью завещает ему свою руку. Но Тамура все-таки не может преступить эту последнюю черту, отличающую его от животного.

Стремясь показать всю чудовищность войны, всю бесчеловечность, Оока Сехэй переводит повествование в космический план, в плоскость вопроса о существовании мировой справедливости, прибегая для этого к христианской символике. В дни юности писатель сам испытал на себе влияние христианства. В «Огнях на равнине» он обращается к нему как к общеизвестному символу человеколюбия и нравственной силы [7, с. 135].

Тамура во время своих скитаний, часто находясь уже на грани бреда, обращается мыслями к христианству и христианскому Богу. Его терзают сомнения: действительно ли Бог милосерден по своей природе. «Если я возлюбленное чадо господне, – спрашивает он себя, – то почему я здесь, в этом месте?» [2]. Все эти мысли близки были и французским писателям, рассуждавшим в свое время о месте Бога и религии в жизни простых людей. Тамура же приходит к выводу, что Бог, создавая этот мир, воплотил в нем свой гнев.

Тамура становится свидетелем того, как Нагамацу, убив Ясуда, пытается разделить его труп. Тамура охватывает бешенство, ему кажется, что он превратился в «божьего ангела, в карающую десницу господню» [2, с. 213] и, схватив лежащее рядом ружье, он убивает Нагамацу. «Раз люди от голода вынуждены пожирать друг друга, – пишет он в своих записках, – значит, наша вселенная – результат господнего гнева» [2, с. 232]. Эти записки Тамура пишет, возвратившись из плена в Японию, в больницу для душевнобольных, в которую он пришел сам, чувствуя, что уже не может вернуться к нормальной жизни. Врач считает, что записки помогут Тамуре освободиться от преследующих его воспоминаний. Но Тамура видит и другую цель. Ему трудно оправиться от потрясений, потому что жизнь за стенами клиники не дает ему покоя. «Газетные сообщения, – пишет он в эпилоге, – доходят даже до этого уединенного места, где я нахожусь, и стремись вовлечь меня в то, чего я хочу меньше всего на свете, а именно в новую войну. Войны,

может быть, приносят пользу кое-кому из господ, которые их развязывают, и поэтому нечего удивляться тому, что они творят, а вот меня поражает другое: как это остальные люди позволяют вводить себя в заблуждение. Возможно, они так ничего и не поймут, пока не пройдут сквозь испытания, которые прошел я на Филиппинах. Вот тогда их глаза и откроются» [2, с. 221]. Тамура пугает, что вызывающие тревогу газетные статьи появляются регулярно. Это, по мнению героя романа, симптом целенаправленной политики «экспертов по массовой психологии, которые играют сознанием народа... и моя ненависть обращена против этих экспертов», – говорит писатель устами Тамуры [2, с. 222].

В романе Оока большое внимание уделено анализу психологии людей, находящихся в экстремальных, граничащих с бесчеловечными условиями. Осуждение войны в основном ведется в этико-моральном плане, однако в эпилоге писатель прямо указывает и на социальные причины войны. Роман звучит не только как обвинительный приговор прошлому, но и как предостережение на будущее. Олицетворением войны в представлении писателя становится каннибализм [7, с. 138].

Таким образом, Оока Сехэй с юных лет проникся идеями западной культуры и познакомился с основами французского гуманизма. Благодаря знаниям о Франции и французской литературе, Оока удается использовать идеи французского гуманизма в своих произведениях. Главный герой произведений Оока – это простой человек, который наделен нравственными качествами. Наперекор своим принципам герою приходится подчиняться действительности. В романе отстаивается тезис, выдвинутый еще французскими писателями, о том, что извращенная система уродует души людей. Сам роман является социальным протестом против системы прошлых лет, которая развивала в людях жестокость, подавляла проявления сочувствия и других качеств, которые отличают человека от дикого животного. Присутствуют в произведении и размышления героя о месте религии в мире, о том, кто же есть Бог, что тоже сближает французскую и японскую гуманистическую литературу. В написании романа Оока Сехэй основывался на своем личном опыте, на это указывает схожесть судьбы героя с жизненным путем самого писателя. Актуальность этого произведения сохраняется и по сей день. Даже сейчас, казалось бы, в спокойное время, в мире, который пережил столько актов жестокости, до сих пор существует угроза войны.

Литература

1. Брагина, Л. М. Гуманизм // История Италии / Л. М. Брагина. – М. : изд-во МГУ, 1970. – 425 с.
2. Галенкина, Е. И. Огни на равнине / Е. И. Галенкина. – М. : Центрполиграф, 2006. – 288 с.
3. Григорьева, Т. П. Японская литература XX века / Т. П. Григорьева. – М. : Альфа-М, 2005. – 416 с.
4. Ивада. Практическая грамматика для студентов старших семестров / Ивада. – М. : изд-во «МОНОГОТАРИ», 2014. – 192 с.
5. Кондрад, Н. И. Большой японско-русский словарь / Н. И. Конрад. – М. : Советская энциклопедия, 1970. – 689 с.

6. Лаврентьев, Б. П. Японско-русский и русско-японский словарь / Б. П. Лаврентьев. – М. : Аквариум, 2005. – 973 с.
7. Рехо, К. Современный японский роман / К. Рехо. – М. : Наука, 1977. – 304 с.
8. Miller, R. The Japanese Language. History and Structure of Languages / R. Miller. – Tokyo, 2005.
9. Stahl, D. C. The Burdens of Survival: OokaShohei's Writings on the Pacific War / D. C. Stahl. – Honolulu, University of Hawaii Press, 2003.
10. Миясака, С. Оока Се:хэй «Ноби»-о ему (Прочтение произведения Оока Сехэй «Огни на равнине»). – Токио : Гаккэнкэнкюся, 2014.
11. Огава, Е. Нихонгоке:икудзитэн (Энциклопедическое пособие по изучению японского языка). – Токио : Тайсю:канситэн, 1997.
12. Критическая статья по экранизированному произведению «Огни на равнине». – URL : <http://christiantoday.co.jp> (дата обращения : 15.04.2016).

Быкова М. А.

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ У ПОДРОСТКОВ С ПОМОЩЬЮ КОЛЛЕКТИВНО-ТВОРЧЕСКИХ ДЕЛ

Психологическая составляющая как эмпатия в подростковом возрасте имеет важное значение для развития гармоничной личности, способности ее развития в обществе и улучшения взаимоотношений между людьми. Отсутствие способности к эмпатии предопределяет отношение человека к другим как к объектам достижения определенной выгоды и цели. Особую значимость в развитии эмпатии приобретает подростковый возраст, где в первую очередь акцентируется внимание на сензитивности межличностного общения.

Подростковый период характеризуется, прежде всего, тем, что ведущей деятельностью становится межличностное, интимное общение со сверстниками. Этот период благоприятен для развития и закрепления многих психических функций: развитие интеллектуальных, личностных черт человека. Учебная деятельность подростка становится направленной, специфичной, мышление приобретает логическую форму с теоретической основой. Происходит активное становление собственной позиции видения мира, теорий, положений. Интенсивность умственной деятельности зависит от многих факторов: содержания и сложности задач, уровня знаний, интеллектуальных умений и навыков, мотивов и общих психологических установок его личности.

Вхождение в новые более обширные социальные общности определяет подростков к созданию специфических групп интересов, обусловленных значимыми потребностями в общении и социальными мотивами познания мира таковым.

Успешная деятельность в освоении межличностных отношений невозможна без присутствия в ней эмпатии. Поскольку эмпатия помогает подросткам понять друг друга, услышать и посочувствовать проблемам их жизни, искренне поддержать, проявить инициативу в помощи кому-либо. Эмпатия помогает подросткам сохранить дружеские отношения, как бы объединяя все параметры, качества, которыми должна быть наделена важнейшая составляющая подростковой жизни – дружба. Иначе говоря, эмпатия подразумевает принятие роли другого и понимание чувств, мыслей и установок другого человека [1, с. 28].

Эмпатические проявления можно считать основными в процессе установления доверительного контакта с другим человеком. Существующие исследования эмпатии таких авторов, как А. А. Бодалев, Т. П. Гаврилова, Ю. А. Менджерицкая, А. М. Прихожан, К. Роджерс, Н. А. Щербакова и других, показывают, что одним из наиболее важных факторов развития и изменения характеристик эмпатии является система отношений личности к другому.

В период отрочества межличностные отношения становятся в центр внимания, определяя во многом становление личности и ее социальные установки, определяя отношение с обществом наряду с личностным и профессиональным самоопределением. Для подростков важно занять значимое место среди сверстников, быть признанными по различным личностным параметрам в группе. Здесь трудности связаны, прежде всего, с формированием стиля межличностных отношений, с поиском устойчивого набора социальных ролей, а также умением эмпатически воспринимать и адекватно отражать их. Из-за несовпадения восприятия и оценок различных событий, нежелания понимать другого человека, низкого уровня способности сочувствовать, сопереживать другим людям возникают проблемы в межличностных взаимоотношениях [2, с. 416].

Коллективно-творческие дела – это такое взаимодействие взрослых и детей, которое опирается на коллективную организацию деятельности, коллективное творчество ее участников, формирует отношения общей заботы и эмоционально насыщает жизнь коллектива [4, с. 112].

Основу, сущность этой методики составляет тесное сотрудничество, совместная деятельность всех членов коллектива старших и младших, взрослых и детей, педагогов и школьников, при этом они сообща планируют, готовят, проводят и оценивают работу, отдавая свои знания, умения и навыки на общую пользу и радость. На каждой стадии творческой совместной деятельности члены коллектива ведут поиск лучших путей, способов, средств решения жизненно важных практических задач, находя каждый раз новый вариант [5, с. 144].

Особая эмоциональная атмосфера творчества в отношениях класса и наличие эмоциональной вовлеченности подростка в процесс решения задачи позволяют реализовывать возможности коллективно-творческих дел, что и стало основанием развития программы КТД для подростков [3, с. 149].

Актуальность данной темы заключается в том, что при выяснении механизма формирования эмпатии мы сможем целенаправленно воздействовать на формирование эмпатии с помощью определенных методов, средств и приемов.

Параметрами нашего исследования выступили:

- *объектом* исследования является личность подростка;
- *предмет* – эмпатия в коллективно-творческих делах подростков;
- *цель исследования*: оптимизация эмпатии подростков через коллективно-творческие дела.

Исходя из цели работы, возникают следующие задачи:

- 1) изучение и обобщение учебной и научной психолого-педагогической литературы;
- 2) реализация коллективно-творческих дел для подростков с целью развития эмпатии;
- 3) составление методических рекомендаций по теме исследования.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что коллективно-творческие дела, организованные с подростками, оказывают влияние на развитие эмпатии при соблюдении следующих условий: учет индивидуальных и возрастных особенностей детей подросткового возраста, соблюдение систематичности проведения коллективно-творческих дел, выбор определенной направленности коллективно-творческих дел.

В исследовании были использованы следующие методы:

- 1) анализ литературы по проблеме исследования;
- 2) наблюдение;
- 3) тест-опросник для диагностики способности к эмпатии А. Мехрабиана, Н. Эпштейна;
- 4) метод математической статистики Т-критерий Вилкоксона.

Новизна исследования состоит в том, что нами выявлено положительное влияние коллективно-творческих дел на развитие эмпатии у подростков на конкретной выборке впервые.

Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования могут быть полезны практикующим психологам, педагогам и студентам.

Объектом исследования выступили ученики 4 «Б» класса в количестве 25 человек, возраст испытуемых 10–11 лет.

Общие показатели диагностики эмпатии на первом констатирующем этапе позволили выделить следующие уровни:

- очень высокий уровень эмпатии был выявлен у четырех испытуемых (16 %);
- высокий уровень у 13 учеников (52 %);
- средний уровень наблюдается у восьми человек (32 %).

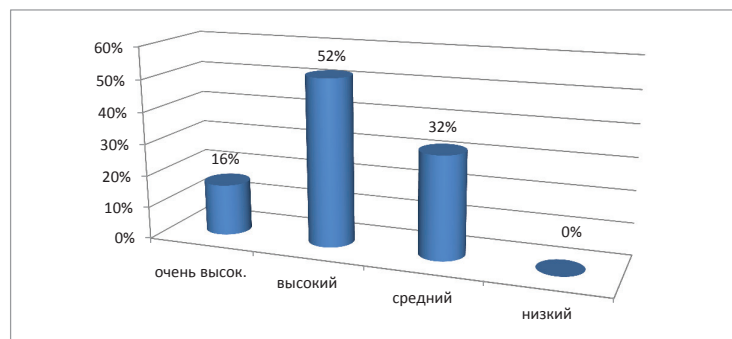


Рис. 1. – Диаграмма, отражающая уровень эмпатии подростков

После реализации программы развития эмпатии с помощью коллективно-творческих дел нами была проведена повторная диагностика уровня эмпатии, выявлены следующие показатели:

- очень высокий уровень эмпатии был выявлен у четырех испытуемых (16 %);
- высокий уровень у 15 учеников (60 %);
- средний уровень наблюдается у шести испытуемых (24 %).

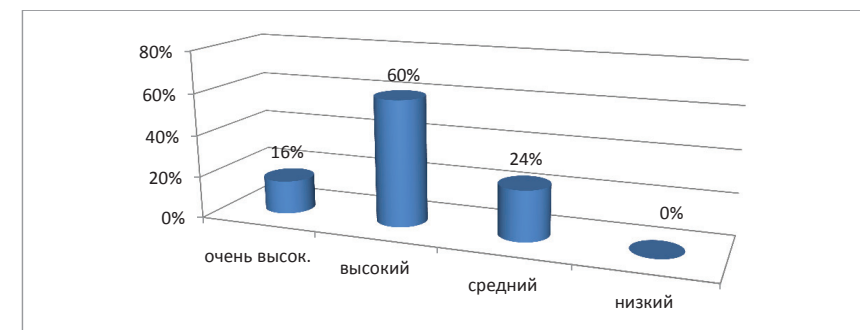


Рис. 2. – Диаграмма, отражающая результаты диагностики подростков

С помощью метода математической статистики Т-критерия Вилкоксона нами были обработаны результаты до и после, определены сдвиги в показателях. Таким образом, мы увидели, что у испытуемых произошли изменения в показателях уровня развития эмпатии (до и после реализации КТД) на протяжении шести недель проведенной исследовательской и практической работы по развитию эмпатической способности учеников. В результате проведенного исследования гипотеза полностью подтвердилась: коллективно-творческие дела, организованные с подростками, *оказывают влияние на развитие эмпатии*, это подтверждают данные до реализации КТД.

Таким образом, при учете индивидуальных и возрастных особенностей детей подросткового возраста, соблюдении систематичности в проведении коллективно-творческих дел, выбора определенной направленности коллективно-творческих дел успех реализации КТД подтверждает свою эффективность.

Литература

1. Байард, Д. Ваш беспокойный подросток. Практическое руководство для отчаявшихся родителей / Д. Байард. – М. : Просвещение, 2005. – С. 28.
2. Кучерявенко, И. А. Изучение эмпатии у студентов-психологов с разными стратегиями поведения в межличностных отношениях / И. А. Кучерявенко. – № 12. – 2012. – С. 415–416.
3. Меерович, М. И. Технология развития творческого мышления : практическое пособие / М. И. Меерович. – М. : АСТ, 2000. – С. 149.
4. Стефановская, Т. А. Классный руководитель / Т. А. Стефановская. – М. : Академия, 2006. – С. 111–126.
5. Эльконин, Б. Д. Основания экспериментальной и прикладной психологии развития / Б. Д. Эльконин. – Рига–Москва, 1999. – С. 144.

АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ НА ПРИМЕРЕ ОНОМАТОПОЭТИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА

По мнению доктора педагогических наук Е. Н. Солововой, в изучении иностранного языка целесообразен путь от речи к языку, когда особое внимание уделяется лексической стороне изучаемого языка, включая ониматопозитическую лексику [10, с. 25].

В японской терминологической традиции ониматопозитическую лексику принято делить на три типа: гионго (擬音語), гитайго (擬態語) и гисэйго (擬声語). Гионго призваны определять голоса или звуки воздействия на неодушевленные предметы и передавать их в звуковой форме, аналог термина «звукоподражание». «Гисэйго» – более узкий термин, используется для передачи голосов птиц, животных, человека. Гитайго образно или символически описывают состояния, явления и прочее, аналог термина «звукоимеализм».

Расширять лексический запас за счет ониматов можно начинать с того периода, когда студенты знают достаточный объем грамматических конструкций для элементарного акта общения.

Японцы говорят, что ониматы нельзя учить механически, процесс свободного употребления гионго и гитайго в речи может быть только естественным [9]. Учитывая данную особенность, во время изучения ониматопозитики на уроках японского языка преподавателю следует прибегнуть к альтернативным методам изучения лексики, которые помогут добиться той самой естественности в употреблении ониматов и понимания их в контексте.

Одним из них является метод работы с аутентичным материалом, например таким, как детские книги, формирующие стереотипность ониматов в речевой деятельности.

Использование японских детских песен также популярно среди японских преподавателей, так как текст песни объясняет наиболее подходящую ситуацию использования онимата.

В обучении любому иностранному языку важен процесс проговаривания новых слов и фраз. По мнению Н. И. Жинкина, слово может быть принято и узнано, если его следы хранятся в речедвигательном анализаторе [3, с. 152]. Проговаривание слова хором при разучивании песен более естественно, чем проговаривание при разучивании новых слов.

Опорой для преподавателя, решившего применить песни на практике, может послужить книга «こどものうた200», которая включает в себя несколько тематических разделов, что значительно упрощает поиск и выбор нужной песни, подходящей для конкретной группы студентов с учетом их знаний и атмосферы в классе [5].

Кроме того, песни способны оказать существенную помощь в обучении фонетике, музыкальному ударению и даже грамматике, а также ближе познакомиться студентов с культурой страны изучаемого языка, что поможет решить сразу несколько образовательных задач одновременно [4].

Другой распространенный аутентичный материал, используемый в процессе преподавания ониматопозитики, – комиксы. Применение комиксов решает сразу несколько учебных и воспитательных задач, формируя у студентов как языковую, так и межкультурную и социокультурную компетенцию [1].

Семантизация онимата осуществляется на основе беспереводной семантизации, когда студенты догадываются о смысле ониматопозитической единицы, опираясь на событие, изображенное на картинке, имеющей однозначную трактовку, или при переводном способе семантизации, когда онимат уже включен в картинку на родном языке обучающегося. При этом перевод может быть двух типов: перевод-толкование и подобранный аналог звукоподражания в родном языке.

Комиксы дают хорошие возможности и для ввода ониматопозитики в речь, совершенствуя правильность выбора онимата в зависимости от ситуации [1]. Одним из самых распространенных упражнений является самостоятельное создание рисунка или истории с опорой на предлагаемые ониматы. Другой вид упражнений относится к перефразированию реплики персонажа: ее сворачиванию до одного ониматопозитического выражения или распространению онимата в полноценное предложение. Упражнение нацелено на формирование заменять онимат на синонимическое толкование.

Кроме того, следует помнить, что в семантику ониматопозитической лексики японского языка заложено ощущение человеком окружающего мира и его воздействия. Так как за неимением специальных органов материал для восприятия дают анализаторы, единственным источником его формирования являются ощущения, в следствие чего усвоение данного пласта лексики целесообразно осуществлять через включение таких каналов, как зрение, слух, осязание, кинестезия [6, с. 117].

В качестве дидактического материала для задействования зрительного канала восприятия может быть использованы набор карточек 絵で学ぶ擬音語・擬態語カード («Карточки для изучения гионго и гитайго по картинкам») или учебник 絵でわかる擬音語・擬態語 («Гионго и гитайго в картинках») [11, с. 2]. В данных пособиях онимат сопровождается иллюстрацией с легко считываемым значением, несколькими примерами употребления, а также вариантами замены онимата на синонимическое словосочетание или синонимический онимат.

Действенным средством в изучении ониматов с опорой на зрительный канал восприятия являются анимация и другие виды видеорядов. Наличие движения в анимации позволяет в полном объеме продемонстрировать не только мелкие нюансы в семантике синонимов, но и различия в семантике антонимов.

Семантизацию гионго и гисэйго лучше всего проводить с опорой именно на звуковой канал восприятия, так как возможность познакомиться непосредственно со звуком, заложенным в семантику онимата, является самым коротким и действенным путем в раскрытии смысла лексической единицы.

Процесс семантизации данного рода оноμάτων имеет два пути: первичное воспроизведение звука, заложенного в смысловое значение, или через догадку с последующим воспроизводством звука.

Другим способом осуществления процесса семантизации новых лексических единиц может служить осязание, через которое создается некий образ, напрямую связанный с изучаемой лексической единицей.

Осуществлять семантизацию лучше всего с помощью активного осязания. Инструментом семантизации могут служить специальные карточки. В качестве основы для них лучше всего подойдет картон, на котором закрепляются фрагменты материала, различного по тактильным ощущениям и способного раскрыть смысл оноματοпоэтического слова. К примеру, с помощью скотча можно раскрыть смысл ономата べたべた (*бэтабэта* – «липкий»), а с помощью наждачной бумаги – ざらざら (*дзарадзара* – «шершавый»). При желании фрагменты материала могут быть вырезаны в форме букв, которыми ономаат оформляется на письме. Так будут созданы дополнительные мнемические связи, которые помогут вычленить нужное слово из памяти, когда того будет требовать коммуникативная задача.

Первичное закрепление оноμάτων также может быть осуществлено с опорой на осязание. К примеру, в непрозрачный мешок преподаватель помещает различные предметы, тактильные ощущения от которых отвечают семантическим значениям оноμάτων. Студенты, нащупывая один из предметов, вслух называют ономаат, который он демонстрирует, после чего достают предмет из мешка, чтобы убедиться в своей догадке.

Говоря об осязании, хочется также упомянуть кинестезию. Процесс семантизации при задействовании данного канала восприятия сводится к тому, что преподаватель просит студента продемонстрировать значение ономата, который он только что узнал, например, применяя игру «Крокодил», в основе которой лежит пантомима. Существуют и другие упражнения, основанные на пантомиме, например, составление видеословаря. К каждому изученному ономату студенты записывают небольшой ролик. Обновление словаря будет демонстрировать прогресс в учебном процессе, повышая тем самым мотивацию студентов. Кроме того, словарь имеет практическую пользу, так как может быть использован преподавателем в будущем на занятиях у студентов младших групп.

Таким образом, при работе с лексикой преподаватель может применять различные альтернативные методы подачи материала, способствующие качественному раскрытию семантики слова, что является необходимым условием для его прочного усвоения, например, аутентичный материал (детские книги и песни, комиксы), а также различные способы восприятия информации при запоминании материала.

Литература

1. Авдеева, Е. С. Использование комиксов при обучении японскому языку студентов второго курса языкового вуза : автореф. дис. ... на соиск. уч. ст. канд. пед. наук (13.00.02) / Авдеева Екатерина Сергеевна ; Иркутский государственный лингвистический университет. – М., 2009. – 27 с.

2. Акуцу Сатору Э-дэ вакаругионго, гитайго (Гионго и гитайго понятные в картинках). – Токио, 1995.

3. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 378 с.

4. Касай Кэндзи Кодомо-но ута-ни окэруономатопэ-ни кансуруитико: сацу (Изучение оноματοпоэтики посредством детских песен) // Кодомоке: икухо: сэндайгаку. – 2012. – № 3. – С. 33–43.

5. Кобаяси Есими Кодомо-но ута 200 (200 детских песен). – Токио, 1996.

6. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд., стер. – М. : Смысл, 2007. – 511 с.

7. Подшибякина, А. А. Оноματοпоэтическая лексика в японском языке : учеб. пособие / А. А. Подшибякина. – М. : Муравей, 2003. – 64 с.

8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.

9. Санада Кунико Кимоти то кансо: о цутаэрукотоба (Слова, передающие чувства и впечатления) // Ниппония. – 1999. – № 7. – С. 10–13.

10. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс : пособие для студ. пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ : Астрель : Полиграфиздат, 2010. – 238 с.

11. Томикава Кадзуэ Э-дэ манабугионго, гитайгока:до (Карточки для изучения гионго и гитайго в картинках). – Токио, 1997.

Васильченко Ю. В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ГИДРАТНОГО ТРАНСПОРТА ПРИРОДНОГО ГАЗА НА МЕСТОРОЖДЕНИЯХ ШЕЛЬФА АРКТИКИ

Освоение Арктики – приоритет большинства нефтегазодобывающих компаний в мире. Огромные нетронутые запасы нефти и газа обнаружены и требуют к себе особого внимания. Освоение Арктики открывает перед компаниями колоссальные перспективы, однако деятельность в этом районе связана с высокими рисками. Нефтегазодобывающим компаниям необходимо доказать, что они могут обеспечить безопасность при разработке арктических недр.

Добыча углеводородов требует соблюдения усиленных мер безопасности и точных экономических оценок, и любая форс-мажорная ситуация может привести к катастрофическим последствиям.

Шельф Арктики требует усовершенствования существующих и развития новых технологий, способствующих увеличению эффективности нефтегазовых проектов.

Помимо непосредственно добычи остро стоит вопрос транспортировки

нефти и газа с Арктического шельфа, где отрицательные температуры и ледовая обстановка являются решающими при развитии нефтегазовых проектов. Использовать низкие температуры Арктического шельфа позволит технология гидратного транспорта природного газа.

Технология гидратного транспорта природного газа включает в себя:

- 1) одновременную загрузку газа и воды в специальный реакционный сосуд, расположенный в танкере-газовозе;
- 2) смешивание газа и воды в реакционном сосуде с образованием гидрата (реакция происходит при условии избытка воды);
- 3) слив лишней жидкости;
- 4) транспортировку (при атмосферном давлении и низкой температуре);
- 5) разложение с одновременной выгрузкой газа.

Способ транспортировки и хранения гидратов природных газов, по существу, в адиабатических условиях, получаемых путем изоляции и/или охлаждения частиц, состоит в том, что гидрат газа при давлении, примерно равном атмосферному, при температуре предпочтительно от 0 до минус 15° С находится в метастабильной форме.

Основным свойством гидратов, позволяющим такой вид транспортировки, является самоконсервация (при повышении температуры и уменьшении давления гидрат разлагается на газ и воду с поглощением большого количества теплоты). При температурах, близких к 0° С, вследствие реакции разложения температура опускается до отрицательных значений, что ведет к образованию корки льда, которая консервирует гидрат. Сам процесс разложения гидрата в замкнутом объеме сопровождается значительным повышением давления, которое вследствие и выталкивает газ из реакционного сосуда, позволяя упростить выгрузку газа.

Еще одним важным фактором является то, что один объем воды может связать в гидратное состояние около 300 объемов метана. Это свойство позволяет технологии гидратного транспорта конкурировать с технологиями транспорта сжиженного природного газа.

В этом случае проект более выгоден, чем сжижение, за счет отсутствия затрат на строительство завода, значительного снижения энергетических затрат и с точки зрения безопасности. Твердое агрегатное состояние транспортируемого вещества делает невозможными разливы и утечки.

Развитие технологий гидратного транспорта природного газа влечет за собой более полное их изучение и, как следствие, облегчение процессов разработки газогидратных залежей. Ресурсы газа, сосредоточенного в гидратном состоянии в акватории Мирового океана в пределах шельфа и материкового склона, оцениваются в 25×10^{15} м³.

Месторождения шельфа Арктики частично ориентированы на азиатский рынок. Уже сейчас планируется постройка больших кораблей ледокольного типа для транспортировки нефти и газа по Северному морскому пути.

Использование Северного морского пути влечет за собой его развитие, имеющее большое экономическое и политическое значение для страны. Главное его преимущество – это значительное сокращение морского пути для поставок из Европы в государства Азии и Тихоокеанского региона, а также в обратном направлении. Расстояние сокращается примерно на треть.

Таким образом, данное направление требует более тщательного изучения, а сама технология гидратного транспорта как способ транспортировки газа с Арктического шельфа является альтернативой существующим технологиям.

Литература

1. Ампилов, Ю. П. Проблемы и перспективы разведки и освоения российского шельфа в условиях санкций и падения цен на нефть // Современные подходы и перспективные технологии в проектах освоения нефтегазовых месторождений российского шельфа. – 2015. – № 2. – 5 с.
2. Еремин, Н. А. Перспективы нефтегазоносности и разработки месторождений углеводородов Арктического шельфа России // 3-я науч.-техн. конф. «Актуальные проблемы состояния и развития нефтегазового комплекса России»: тез. докл. / Н. А. Еремин, В. А. Григорьева, В. В. Сурина. – М., 1999. – С. 54.
3. Колпакова, Н. В. Газоснабжение / Н. В. Колпакова, А. С. Колпаков. – Екатеринбург : изд-во Урал. ун-та, 2014. – 9 с.
4. Макогон, Ю. Ф. Гидраты природных газов / Ю. Ф. Макогон. – М. : Недра, 1981. – 37 с.

Доля Е. В.

ПРИСОЕДИНЕНИЕ КРЫМСКОГО ПОЛУОСТРОВА К РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В 1783 г.

Данная работа посвящена проблеме исторической обусловленности присоединения Крымского полуострова к Российской империи в 1783 г.

События 18 марта 2014 г. всколыхнули всю мировую общественность. По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения, 93 % россиян рассматривают факт возвращения Крыма как историческую справедливость¹. Однако на Западе склонны рассматривать действия в Крыму как аннексию, то есть прямой захват территории Украины². Поэтому проблема исторической обусловленности принадлежности Крымского полуострова России в наши дни стала особенно актуальной. Это подтверждает и большое количество научных конференций и публикаций по истории Крыма. По самым скромным подсчетам в РФ только в 2014 г. прошло около 100 конференций по истории Крыма³.

В связи с современной геополитической ситуацией и возвращением

¹ Республика Крым в составе РФ: год спустя // ВЦИОМ. – М., 2015. – URL : http://wciom.ru/news/sobytiya/krym_v_rossii_god_sputja/ (дата обращения : 14.04.2015).

² Парламентская ассамблея Совета Европы приняла резолюцию с осуждением Крыма Россией. – URL : <http://www.unian.net/politics/906057-pase-prinyala-rezolyutsiyu-s-osujdeniem-anneksii-kryima-rossiey.html> (дата обращения : 14.04.2014).

³ Вестн 24. Архив. – URL : www.vesti.ru (дата обращения : 14.04.2015).

Крыма в состав РФ в современных трудах (в основном западноевропейских авторов) часто употребляются такие понятия, как «оккупация» и «аннексия» по отношению к событиям 1783 г. В связи с этим нами была проведена терминологическая работа с целью разграничения таких понятий, как «присоединение», «оккупация» и «аннексия». «Присоединение» – это включение в состав территории. «Аннексия» – это насильственное присоединение территории. «Оккупация» – это насильственный захват чужой территории военной силой⁴. В связи с этим автор работы ставит своей целью доказать, что включение Крыма в состав России в 1783 г. является именно присоединением этой территории, а не аннексией или оккупацией.

Следующей целью данной работы является исследование и анализ исторической обусловленности присоединения Крымского полуострова к Российской империи в 1783 г.

Необходимо отметить, что в российской историографии проблема присоединения Крыма в 1783 г. однозначно рассматривается как успех внешней политики Екатерины II, которая привела к освобождению юга России от многовековой турецко-татарской агрессии, позволила России получить выход в Черное море, способствовала экономическому развитию юга страны⁵.

Но, несмотря на то, что двухсотлетнее изучение истории присоединения Крыма к России в российской историографии привело к однозначному выводу историков об исторической обусловленности этого события, тем не менее есть ряд работ противоположного содержания. Например, американский историк Р. Пайпс рассматривал процесс присоединения Крыма к России как аннексию и покорение местного населения⁶. 8 апреля 2015 г. представитель МИД Украины Е. Перебийнис назвал манифест Екатерины II аннексией Крыма⁷. И, к сожалению, количество трудов подобного содержания в наше время растёт.

Понять историческую обусловленность шагов Екатерины II, направленных на присоединение Крыма, невозможно без выявления причин этого процесса.

Крымское ханство всегда было злейшим врагом Руси. С конца XV столетия крымские татары совершали постоянные набеги на Московское государство. Захват пленников и торговля рабами были определяющими доходами в Крымском ханстве. Пленники продавались в Османскую империю и на Средний Восток. Борьба с крымскими татарами была главной статьей русских военных расходов. Уже Ивану Грозному было ясно, что для ликви-

дации татарской угрозы необходимо захватить их территорию и закрепить ее за Россией⁸.

В XVII веке Россия дважды воевала с Турцией, что доказывает все большее обострение отношений между Россией и Портой.

Земским соборам второй половины 30-х годов XVII в. приходилось рассматривать вопросы, связанные с взаимоотношениями России с Крымом. В 1637, 1639, 1642 гг. сословные представительства собирались в связи с осложнением отношений России с Крымским ханством и Турцией. Например, на Земском соборе 1639 г. участники высказались за прекращение уплаты «поминок» хану и за решительные действия для прекращения их беспорядков на территории Российского государства⁹. Но политика правительства оказалась менее решительной, и уплата «поминок» продолжалась. На Земском соборе 1642 г. дело обстояло так же: правительство ознакомилось с аналогичным мнением сословий, и само приняло решение¹⁰.

При Петре I у России появилась еще одна цель, помимо обеспечения безопасности своих земель, – добиться выхода к Черному морю. Россия выходов к морям практически не имела. Выход к Черному морю был важен и с экономической точки зрения, и со стратегической: «Ведь тот, кто владеет Крымом – владеет Черным морем. А кто владеет Черным морем – тот может взять под контроль турецкие проливы и выйти в море Средиземное»¹¹.

Отношения между Россией и Османской империей особенно обострились в XVIII веке. За этот век было проведено четыре русско-турецких войны. Задачу выхода России к Черному морю ставили перед собой и Петр I, и Анна Иоанновна, но достичь поставленной цели удалось лишь Екатерине II. По условиям Кючук-Кайнарджийского мирного договора 1774 г. Россия получила право строить флот на Черном море, а русские торговые корабли получили право прохода через проливы Босфор и Дарданеллы. Крымское ханство становилось независимым от Турции¹².

Таким образом, в течение многих столетий России нужно было сосредотачивать мощные военные силы на юге страны, строить укрепления и тратить множество людских и материальных ресурсов для защиты этой территории от набегов крымских татар. Оборона южных рубежей России волновала каждого правителя Российской империи, и только Екатерина II успешно решила эту проблему.

Подготовка к присоединению Крымского ханства к России началась еще в начале 1782 г. 14 декабря 1782 г. в секретном рескрипте на имя Потемкина императрица предписывает принять все меры к присоединению Крым-

⁴ Толковый словарь Т. Ф. Ефремовой. – URL : <http://slovar.cc/rus/efremova-tolk/319453.html>. (дата обращения : 15.05.2015).

⁵ Соловьев, С. М. История России с древнейших времен / С. М. Соловьев. – М. : Эксмо, 2014. – С. 942 ; Ключевский, В. О. Русская история / В. О. Ключевский. – М. : Эксмо, 2014. – С. 766 ; Сахаров, А. Н. История России с начала XVIII до конца XIX в. / А. Н. Сахаров. – М. : АСТ, 2001. – С. 147.

⁶ Пайпс, Р. Россия при старом режиме / Р. Пайпс. – М. : Независимая газета, 1993. – URL : <http://www.lib.ru/HISTORY/PAJPS/oldrussia.txt> (дата обращения : 15.05.2015).

⁷ Газета «Крым. Реалии». – URL : <http://ru.krymr.com/content/news/26944351.html> (дата обращения : 15.05.2015).

⁸ Русский портал: Присоединение Крыма к России. – URL : <http://www.opoccuu.com/080411.htm> (дата обращения : 7.02.2015).

⁹ Черепнин, Л. В. Земские соборы Русского государства в XVI–XVII вв. – URL : http://statehistory.ru/books/L-V--CHerepnin_Zemskie-sobory-Russkogo-gosudarstva-v-XVI---XVII-vv. (дата обращения : 14.04.2015).

¹⁰ Там же.

¹¹ Стариков, Н. В. Россия. Крым. История / Н. В. Стариков. – СПб. : Питер, 2015. – С. 211.

¹² Кючук-Кайнарджийский мирный договор. – URL : <http://www.litmir.info/bd/?b=198792> (дата обращения : 14.04.2015).

ского ханства¹³. Именно тогда Екатерина поняла: присоединять Крым надо сейчас, пока еще есть время. Пока Англия отвлечена войной с американцами и французами, а Стамбул не оправился от внутренних бунтов и чумы.

Прежде чем объявить о присоединении Крыма, Потемкин должен был получить результат всенародного волеизъявления. Поэтому весной 1783 г. было решено, что Потемкин поедет на юг и будет лично руководить присоединением Крымского ханства к России. 8 апреля Екатерина подписала манифест, который хранился в тайне до того часа, когда присоединение ханства не стало свершившимся фактом¹⁴.

С апреля по июнь 1783 года Потемкин занимался тем, что уговаривал татарских мурз подписать присяжные листы императрице Екатерине. Они в общем-то были не против, их не устраивал хан Шагин-Гирей, который затеял целую серию европейских реформ (для не привыкших к новшествам татар). Но татары боялись, что когда они окажутся в подданстве у России, последняя вновь поставит ханом Шагина¹⁵. После того, как консулу Лашкареву удалось отправить хана в Воронеж, состоялась присяга.

Присяга крымской знати, чиновников и духовенства была торжественно принесена 28 июня (в день восшествия Екатерины на престол) 1783 г. на вершине горы Ак-Кая под Карасубазаром в личном присутствии Г. А. Потемкина, о чем он писал императрице: «Матушка Государыня, я чрез три дни поздравлю Вас с Крымом. Все знатные уже присягнули, теперь за ними последуют и все. Вам еще то приятнее и славнее, что все прибегали под державу Вашу с радостью»¹⁶. Мурзы и муллы со всего древнего Крымского ханства собрались, чтобы поклясться на Коране в верности далекой православной императрице. Потемкин лично принимал присягу сначала у духовенства, потом – у прочих.

Екатерина действовала в Крыму по классической схеме, ведя политику кнута и пряника. Кнут – это русские войска в Крыму, а пряник – сотни тысяч золотых рублей, ушедших на подкуп татарских феодалов¹⁷.

Таким образом, присоединение Крымского полуострова к Российской империи – заслуга двух величайших людей: светлейшего князя Григория Потемкина и великой императрицы Екатерины II. Эти люди не оккупировали Крым, а с помощью дипломатии и других мирных методов осуществили бескровное присоединение этой территории к России.

11 июля 1783 г. Екатерина II направила рескрипт полномочным мини-

¹³ Водарский, Я. Е. Население Крыма / Я. Е. Водарский. – URL : http://tavrika.wz.cz/books/vodar_nk/html/part02.htm (дата обращения : 14.04.2015).

¹⁴ Манифест Екатерины II от 8 апреля 1783 года. – URL : <http://www.moskvam.ru/publications/read/?publication=1138> (дата обращения : 7.02.2015).

¹⁵ Мальгин, А. Приобретение силе важно. Присоединение Крыма в 1783 и 2014 гг. Исторические параллели // Свободная мысль / А. Мальгин. – 2014. – № 3. – С. 35.

¹⁶ «Записки» Григория Александровича Потемкина императрице Екатерине II о необходимости присоединения Крыма к России. Из манифеста императрицы Екатерины II «О принятии полуострова Крымского, острова Тама и всей Кубанской стороны под Российскую державу» (8 апреля 1783 года) // Московский журнал. История Государства Российского. – 2014. – № 5. – С. 12.

¹⁷ Русское движение. Информационно-аналитический портал русских организаций Таврии и Севастополя. – URL : <http://xn--b1adccaencl0bewna2a.xn--p1ai/index.php/history/favourites/13333-2013-01-05-18-55-59> (дата обращения : 14.04.2015).

страм России во Франции (послам) И. С. Бялятинскому и А. И. Моркову с извещением о присоединении Крыма к России с указаниями, как следует объяснять во Франции отречение Шагин-Гирея и ликвидацию крымской государственности. В рескрипте подчеркивается, что Россия не боится новой войны с Турцией, хотя и не желает ее; она рассчитывает на поддержку Франции, ибо Россия не вмешивалась, например, в американские дела, и она вправе ожидать от Франции аналогичной позиции¹⁸.

В ответ на это А. И. Морков отмечал, что официальные разъяснения России о причинах присоединения Крыма были расценены во Франции как новое доказательство дружбы и доверия между двумя странами. Однако он подчеркивал, что миротворческие устремления Франции вызваны «скорее ее бессилием, нежели добрым расположением к нам»¹⁹.

Военные успехи России в XVIII в. вызывали зависть и опасения в европейских странах. И Екатерине пришлось выдержать немалое давление со стороны европейских монархов. Прусский король Фридрих II прямо заявил Екатерине, что ее желание присоединить Крым приведет к новой европейской войне (так как Австрия никогда с этим не смирится). А Франция и вовсе подтолкнула Турцию к войне с Россией. Однако Екатерина, прекрасно понимая, что Европа признает только силу, уверенно писала графу Чернышеву (послу в Англии): «Им заблагорассудилось разбудить кота, который спал; я сей кот, который им обещает дать себя знать, дабы память не скоро исчезла»²⁰.

Присоединение Крыма к России имело большое прогрессивное значение как для России, так и для Крыма. Для Российской империи – это:

- 1) обеспечение безопасности южных границ;
 - 2) создание военно-морской базы на Черном море;
 - 3) оборот русской торговли на Черном море к концу столетия увеличился в несколько тысяч раз;
 - 4) земли и доходы Крымского полуострова перешли к русской казне.
- Для Крыма значение присоединения к России выражалось в следующем:
- 1) была ликвидирована работорговля в Крыму;
 - 2) происходило развитие государственного управления европейского типа;
 - 3) осуществлялось заселение и хозяйственное освоение Крымского полуострова, в результате чего население Крыма к концу XVIII в. увеличилось до 100 000 человек (в основном за счет русских и украинских переселенцев)²¹;
 - 4) за короткое время в причерноморской степи выросли новые порты и города. Отстраивались и развивались такие древние и великие города, как Карасубазар, Феодосия, и многие другие;
 - 5) увеличился торговый оборот внутри Крыма;
 - 6) увеличилась добыча соли.

¹⁸ Дипломатия России. Историко-документальный департамент МИД России. – URL : http://www.idd.mid.ru/rossiya_i_krym.html (дата обращения : 14.04.2015).

¹⁹ Там же.

²⁰ Соловьев, С. М. История России с древнейших времен. – Т. 28. – URL : http://aldebaram.ru/author/solovev_sergeyi/kniga_istoriya_rossii_s_drevneyishih_vremen_to_ru_27/ (дата обращения : 14.04.2015).

²¹ Андреев, А. Р. История Крыма / А. Р. Андреев. – М. : Белый волк, 2002. – С. 95.

Таким образом, присоединение Крыма к России диктовалось как геополитическими интересами нашей страны, так и естественным желанием правителей обезопасить свои границы.

Раскрывая условия присоединения Крыма к России, автор ставил своей целью доказать, что это было именно присоединением, а не оккупацией и не аннексией. Вот основные доказательства этого:

1. Г. Потемкиным был получен результат всенародного волеизъявления.
2. Шагин-Гирей добровольно отказался от престола в пользу русской императрицы.

3. Екатерина II не запрещала желающим татарам переселяться в Порту.
4. В отечественной историографии это событие признано «бескровным».

Это и многое другое доказывает то, что события 1783 г. – это добровольное вхождение Крымского полуострова в состав Российской империи.

В итоге можно сделать вывод о том, что российская императрица Екатерина II не только сделала правильные и исторически обусловленные шаги, направленные на присоединение Крыма, но и вела взвешенную политику на Крымском полуострове после его присоединения, что и закрепило Крым за Россией.

Литература

1. Вести 24. Архив. – URL : www.vesti.ru (дата обращения : 14.04.2015).
2. Дипломатия России. Историко-документальный департамент МИД России. – URL : http://www.idd.mid.ru/rossiya_i_krym.html (дата обращения : 14.04.2015).
3. «Записки» Григория Александровича Потемкина императрице Екатерине II о необходимости присоединения Крыма к России. Из манифеста императрицы Екатерины II «О принятии полуострова Крымского, острова Тама и всей Кубанской стороны под Российскую державу» (8 апреля 1783 года) // Московский журнал. История Государства Российского. – 2014. – № 5. – С. 12.
4. Записки императрицы Екатерины II. – СПб. : Издание А. С. Суворова, 1907. – 772 с. – URL : <http://www.runivers.ru/bookreader/book462632/#page/1/mode/1up> (дата обращения : 7.02.2015).
5. Кючук-Кайнарджийский мирный договор. – URL : <http://www.litmir.info/bd/?b=198792> (дата обращения : 14.04.2015).
6. Манифест Екатерины II от 8 апреля 1783 года. – URL : <http://www.moskvam.ru/publications/read/?publication=1138> (дата обращения : 7.02.2015).
7. Парламентская ассамблея Совета Европы приняла резолюцию с осуждением Крыма Россией. – URL : <http://www.unian.net/politics/906057-pase-prinyalarezolyutsiyu-s-osujdeniem-anneksii-kryima-rossiey.html> (дата обращения : 14.04.2014).
8. Республика Крым в составе РФ: год спустя // ВЦИОМ. – М., 2015. – URL : http://wciom.ru/news/sobytiya/krym_v_rossii_god_spustja/ (дата обращения : 14.04.2015).
9. Андреев, А. Р. История Крыма / А. Р. Андреев. – М. : Белый волк, 2002. – 97 с.
10. Водарский, Я. Е. Население Крыма / Я. Е. Водарский. – URL : http://tavrka.wz.cz/books/vodar_nk/html/part02.htm (дата обращения : 14.04.2015).
11. Ключевский, В. О. Русская история / В. О. Ключевский. – М. : Эксмо, 2014. – 912 с.

12. Мальгин, А. Приобретение сие важно. Присоединение Крыма в 1783 и 2014 гг. Исторические параллели // Свободная мысль / А. Мальгин. – 2014. – № 3. – С. 33–41.

13. Русский портал: Присоединение Крыма к России. – URL : <http://www.оросииu.com/080411.htm> (дата обращения : 7.02.2015).

14. Русское движение. Информационно-аналитический портал русских организаций Таврии и Севастополя. – URL : <http://xn--b1adccaencl0bewna2a.xn--p1ai/index.php/history/favourites/13333-2013-01-05-18-55-59> (дата обращения : 14.04.2015).

15. Сахаров, А. Н. История России с начала XVIII до конца XIX в. / А. Н. Сахаров. – М. : АСТ, 2001. – 543 с.

16. Смирнов, В. Д. Крымское ханство под верховенством Оттоманской Порты в XVIII в. до присоединения его к России / В. Д. Смирнов. – URL : <http://www.runivers.ru/bookreader/book9769/#page/1/mode/1up> (дата обращения : 14.04.2015).

17. Соловьев, С. М. История России с древнейших времен / С. М. Соловьев. – М. : Эксмо, 2014. – 1024 с.

18. Стариков, Н. В. Россия. Крым. История / Н. В. Стариков. – СПб. : Питер, 2015. – С. 211.

19. Черепнин, Л. В. Земские соборы Русского государства в XVI–XVII вв. – URL : http://statehistory.ru/books/L-V--CHerepnin_Zemskie-sobory-Russkogo-gosuda-rstva-v-XVI---XVII-vv (дата обращения : 14.04.2015).

Добродомова Л. А.

ОСОБЕННОСТИ ИСКУССТВЕННОГО ВОСПРОИЗВОДСТВА ОСЕТРОВЫХ РЫБ НА ВЛАДИМИРОВСКОМ ОСЕТРОВОМ РЫБОВОДНОМ ЗАВОДЕ (Хабаровский край)

В настоящее время в условиях, когда осетровые находятся в состоянии исчезающих видов рыб, необходимо принятие кардинальных мер для сохранения и восстановления природных популяций этих ценных гидробионтов. Для повышения эффективности и масштабов искусственного воспроизводства осетровых рыб следует усовершенствовать биотехнологию воспроизводства осетровых (таких процессов, как: выдерживание производителей, получение половых продуктов, инкубация, выдерживание предличинок, подращивание и выпуск молоди) [1].

Цель: выявить особенности воспроизводства осетровых рыб в условиях Владимирского ОРЗ.

Задачи:

1) выявить особенности подготовки производителей к получению половых продуктов;

2) изучить условия инкубации икры на Владимирском ОРЗ, влияние транспортировки на отход живой икры;

3) дать оценку методу рассадки предличинок и уходу за ними во время выдерживания;

4) выяснить особенности подращивания и выпуска молоди осетровых на Владимирском ОРЗ.

В целях исследования были проанализированы данные по закладке икры, выдерживанию предличинок и подращиванию молоди калуги (*Huso dauricus Georgii*) и амурского осетра (*Acipenser shrenkii Brandt*) в период с 2012 по 2015 год.

Преднерестовое выдерживание осуществляли при нерестовых температурах, без повышения температуры воды выше оптимальной даже на непродолжительное время. На Владимирском ОРЗ имеется десять бассейнов для выдерживания производителей. Температура выдерживания – 16–17 градусов. Плотность посадки при выдерживании: для калуги – 10 кг/м², для амурского осетра – 15 кг/м². Для стимуляции созревания половых продуктов у самцов и самок использовали гонадотропные инъекции сурфагона [1].

Икру осетровых на Владимирском ОРЗ получали методом С. Б. Подушки (надрезание яйцевода). Сперму у самцов получали путем сцеживания. Осеменение икры проходило полусухим способом. Для достижения необходимой концентрации оптимальное соотношение спермы и воды составляло 1:200. Для обесклеивания икры применяли танин (в течение 40 сек). В ходе инкубации для оценки рыбоводного качества икры определяли процент оплодотворения икры и долю типично развивающихся эмбрионов [4].

На Владимирском ОРЗ имеется инкубационный цех, в котором находится четыре инкубационных аппарата типа «Осетр», предназначенный для инкубации икры осетровых. Мощность каждого аппарата составляет 1 млн. 80 тыс. шт. В каждый из 16 ящиков инкубационного аппарата закладывали по 1,5 кг икры, отдельно от каждой самки. Поддерживали оптимальную температуру для инкубации амурского осетра в интервале 17–24° С. Контроль температурного режима на Владимирском ОРЗ осуществляли каждые два часа.

Инкубация длилась около семи дней. Во время инкубации икры проводили профилактическую обработку фиолетовым «К» в концентрации 0,1 %, время экспозиции – 30 мин. Ежедневно проводили отбор отмершей икры от здоровой.

Часть икры была получена на барже «Рыбовод Амура», другая партия икры – на Анюйском ОРЗ. Всю икру транспортировали в пластиковых контейнерах, в пакетах с водой и кислородом, охлаждаемую при помощи бутылок со льдом (на 40 л пакета – 15 л воды, 20 л О₂ и 1,5 кг икры) [2].

Третья партия икры была получена на Владимирском ОРЗ от самок, привезенных из Николаевского района и с Анюйского ОРЗ, методом надрезания яйцеводов, разработанным С. Б. Подушкой.

В общем, качество икры, полученной от самок калуги, по сравнению с амурским осетром, значительно хуже, поскольку отход на ранних этапах

онтогенеза превышал таковой у амурского осетра от 3 до 8 %.

Возможные причины, повлиявшие на качество икры калуги:

– разница температур во время инкубации на барже «Рыбовод Амура» и во время инкубации ее на Владимирском ОРЗ;

– стресс, вызванный манипуляциями, проводимыми с «дикими» самками на барже «Рыбовод Амура»;

– сложность получения икры, связанная с весом самки (свыше 90 кг);

– сложность подготовки самки к получению икры (усыпление самок в гвоздичном масле несколько раз и ее перекладывание из бассейна в бассейн);

– бассейны небольшой площади, в которых выдерживались самки;

– использование гонадотропного препарата – сурфагона с истекшим сроком годности, что сказалось на эффективном созревании крупной рыбы.

Начало выклева характеризуется появлением в инкубационном аппарате единичных плавающих предличинок. Постепенно их число увеличивается, и время, когда в аппарате появляется несколько сотен предличинок, считают началом массового выклева. Подсчет предличинок ведут эталонным методом. Плотность посадки предличинок для амурского осетра – 5 тыс. шт. на один квадратный метр. К моменту перехода на активное питание предличинки, находившиеся до этого в состоянии относительного покоя («роения»), рассеиваются по дну бассейна в поисках корма. Появление на дне бассейна единичных меланиновых пробок служит сигналом к началу первого кормления, которое осуществляют при выбросе меланиновой пробки у 2–3 % личинок. При выдерживании предличинок ведут контроль температуры воды и количества растворенного в воде кислорода при температуре 19–20 °С и содержании растворенного кислорода не ниже 7 мг/л. Сроки перехода на активное питание зависят от температуры воды. До возраста десяти суток оптимальные температуры выдерживания предличинок соответствуют оптимальным нерестовым.

В качестве живого корма использовали науплий артемии, дафнию, мотыль или мелкокорубленных олигохет. Суточные дозы кормления варьировали от 20 до 30 % от массы тела личинок. После перехода личинок на активное питание их начинали подкармливать сначала декапсулированными цистами артемии, а затем сухим гранулированным кормом алер-аква. Первую неделю подращивания для личинок осетра до 80–100 мг доля искусственных кормов в общем рационе составляла 70–80 %, в последующем (до массы 1,5–2,5 г и возраста 40–45 суток) – не менее 90–95 %. Определение средней массы производили один раз в пять суток, начиная с момента перехода на активное питание [2].

По мере роста личинок размер ячеек сливного экрана на «фонарях», «стаканах» увеличивали от 1 мм при выдерживании предличинок до 2 мм при переходе на активное питание и далее постепенно до 7 мм при выращивании молоди до 10 г. С началом кормления молоди начинали осуществлять чистку бассейнов. Чистку проводили два раза в сутки губками и сачками [5].

В период подращивания молоди на Владимирском ОРЗ основными процессами на заводе являются:

1) кормление молоди;

2) чистка бассейнов;

- 3) профилактические и лечебные мероприятия;
- 4) сортировка молоди по массе.

Весовая структура молоди при подращивании весьма неравномерна: в 2014 г. 26 % молоди имела массу 9–10 г, а в 2015 г. основную долю составили особи массой 11–12 г.

Такой разброс по массе определял сроки выпуска. Молодь, не достигшую навески для выпуска 10 г для амурского осетра и 15 г для калуги, оставляли на дополнительное подращивание. При сортировке молодь делили визуально на мелкую, среднюю и крупную.

На количество и качество молоди непосредственно влияют качество оплодотворенной икры и количество выживших и перешедших на активное питание личинок, например, в 2015 г. 5,6 % от всего количества амурского осетра составляла молодь 5 г (на момент выпуска). В партии калуги 2015 г. около 3 % всей молоди составляли недоразвитые, дистрофичные особи, отличающиеся более светлой пигментацией или отсутствием таковой. Кроме этого, у этой части молоди калуги наблюдали отсутствие органов зрения и замедление роста. Средняя масса этих мальков калуги на конец периода подращивания составляла не более 4 г.

Выпуск молоди осуществляли в заранее выбранные места, соответствующие биологическим и экологическим потребностям выпускаемого вида осетровых. Основными критериями при выборе мест выпуска осетровых являлись: обеспеченность пищей в соответствии с количеством выпускаемой молоди и ее доступность; состояние дна (плотные, песчаные, слабозаиленные грунты) во избежание скопления молоди на ограниченных участках. Для вывоза молоди к местам выпуска использовали специализированные транспортные средства, которые обеспечивали сохранность молоди.

Выводы

1. Повышенный отход наблюдался у той икры, которую перевозили на ранних этапах на Владимировский ОРЗ, а также у икры, полученной от самок, перевезенных с Анжуйского ОРЗ.
2. Сравнение особенностей выдерживания предличинок калуги и амурского осетра показало, что у калуги на всех стадиях раннего онтогенеза наблюдался повышенный отход, что, возможно, связано с негативными условиями выдерживания самок калуги перед получением икры, а также перепадами температур в районе получения икры и в инкубационном цеху Владимировского ОРЗ.
3. С 2012 по 2015 г. увеличивался отход предличинок калуги и амурского осетра.
4. Качество икры в 2015 г. повлияло на качество молоди калуги и амурского осетра. В партиях этого года наблюдались особи, отстающие в развитии, с нарушением пигментации.
5. Отход предличинок и молоди осетровых на Владимировском ОРЗ не фиксировали, поэтому выживаемость молоди на данных этапах развития может не соответствовать действительности.

Литература

1. Временные биотехнические показатели по разведению молоди осе-

тровых видов рыб на рыбоводных заводах Хабаровского края и Еврейской автономной области. – ФАО – 19.04.10. – № 349.

2. Ковынев, С. А. Отчет по технологическому циклу и этапам выращивания молоди амурских осетровых рыб на начальном этапе работы Владимирского ОРЗ / С. А. Ковынев. – Хабаровск, 2009 (не опубликовано).

3. Лукьяненко, В. И. Нарастает угроза истребления уникальных популяций каспийских осетровых / В. И. Лукьяненко // Вестник Каспия. – 2001. – № 6. – С. 89–97.

4. Серпунин, Г. Г. Биологические основы рыбоводства / Г. Г. Серпунин. – М : Колос, 2009. – 134 с.

5. Чебанов, М. С. Руководство по искусственному воспроизводству осетровых рыб / М. С. Чебанов. – Краснодар : ФАО, 2013. – 127 с.

Другова А. Д.

БЛАГОПРИЯТНЫЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На современном этапе развития нашего общества стоит огромная задача – воспитать всесторонне развитую личность. Человек как личность начинает формироваться в семье. Именно в семье, особенно в дошкольном детстве, ребенок интенсивно впитывает жизненные впечатления, знания, овладевает опытом поведения. Все впечатления, которые ребенок получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности воспроизводятся. Эти процессы называются памятью. Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков.

Изучение законов человеческой памяти является одним из центральных, самых важных глав психологической науки. Память занимает особое место среди психических познавательных процессов. Многими исследователями память характеризуется как «сквозной» процесс, обеспечивающий преемственность психических процессов и объединяющий все познавательные процессы в единое целое.

Значение памяти в жизни человека огромно: без нее была бы невозможна никакая деятельность. «Без памяти, – писал С. Л. Рубинштейн, – мы были бы существами мгновения. Наше прошлое было бы мертво для будущего. Настоящее, по мере его протекания, безвозвратно исчезало бы в прошлом».

Память – одно из необходимых условий для развития интеллектуальных способностей ребенка-дошкольника, от развития которого строятся другие познавательные функции и качества личности (Л. С. Выготский,

А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн). Ребенок учится воспринимать, думать, говорить, он овладевает многими способами действий с предметами, усваивает определенные правила поведения и начинает управлять собой. Все это предполагает работу памяти. Без нее невозможно усвоение общественного опыта, расширение связей ребенка с окружающим, невозможны его научение и деятельность.

Дошкольный возраст наиболее благоприятный для развития памяти. Он характеризуется интенсивным развитием способности к запоминанию и воспроизведению. Важнейшей особенностью в развитии познавательной сферы дошкольника является то, что в первую очередь в центре сознания становится память. Как считал Л. С. Выготский, «память становится доминирующей функцией и проходит большой путь в процессе своего становления. Ни до, ни после этого периода ребенок не запоминает с такой легкостью самый разнообразный материал».

Память – основа всякого научения, необходимая предпосылка любой творческой деятельности. Память как особый психический процесс не дана ребенку в готовом виде. Она складывается и изменяется по мере его созревания, в процессе его развития под влиянием условий воспитания и научения.

Жизнь постоянно требует от ребенка использования имеющегося у него опыта. Ежедневно в практической, игровой, бытовой деятельности ребенок должен опираться на усвоенные им способы действия с предметами, должен использовать приобретенные знания, умения и навыки. Без этого невозможны деятельность по самообслуживанию, выполнение заданий взрослых, речевое общение с взрослыми и сверстниками, осуществление игровой и любой другой деятельности.

Первые годы являются определяющими для всей дальнейшей жизни, а тот темп формирования психики, который свойствен детям в первые три-пять лет жизни, постепенно снижаясь, больше никогда не достигает той же интенсивности. Не имеет аналогов этот период и по содержанию, ибо количество знаний и умений, которые приобретает ребенок в это время, сравнимы с приобретениями в течение всей оставшейся жизни [1, с. 6].

В дошкольный период память по скорости развития опережает другие способности. Однако тот факт, что память развивается у дошкольника наиболее интенсивно, не значит, что следует довольствоваться этим фактом. Наоборот, следует максимально развивать память ребенка в этот период. Поэтому важно знать, какая память у ребенка слабее, чтобы развивать ее. «Педагог, желающий что-нибудь прочно запечатлеть в детской памяти, – писал К. Д. Ушинский, – должен позаботиться о том, чтобы как можно больше органов чувств детей – глаз, ухо, голос, чувство мускульных движений и даже, если возможно, обоняние и вкус – приняли участие в акте запоминания».

На протяжении всего дошкольного детства в памяти детей происходят существенные изменения. Непрерывное расширение кругозора, стремление овладеть знаниями, умениями и навыками, усложнение деятельности и взаимоотношений с взрослыми приводят как к количественным изменениям в памяти ребенка, так и к качественным преобразованиям, которые в конечном счете определяют дальнейшее развитие памяти.

Развитие основных познавательных процессов ребенка в детстве может идти активно и пассивно, организованно и хаотично, и уровень интеллекта ребенка существенно зависит от того, насколько продуманным было обучение ребенка в семье и в образовательных учреждениях.

Дошкольный возраст является предметом пристального внимания ученых и практиков как важный и ответственный период в жизни человека, как момент рождения личности. В этот период происходит ускоренное развитие психических процессов, свойств личности, ребенок активно осваивает широкий спектр различных видов деятельности, усваивает определенные правила поведения и начинает управлять собой. И именно в этот период наиболее важным является влияние семьи на развитие личности ребенка, влияние существующей в ней системы внутрисемейных, а именно детско-родительских отношений. Поэтому актуальной является необходимость изучения детско-родительских отношений и их влияния на развитие психических познавательных процессов, где доминирующая роль принадлежит памяти.

Изучение детско-родительских отношений является чрезвычайно важным как для понимания факторов, влияющих на становление личности ребенка, так и для организации психолого-педагогической практики. О значимости данной проблемы свидетельствует тот факт, что многие авторитетные психологические теории, такие, как психоанализ, бихевиоризм или гуманистическая психология, не обошли вниманием эту проблему, рассматривая взаимоотношения родителей и ребенка как важный источник детского развития. Ребенок в своем развитии проходит через определенные стадии, но и его родители, семья минуют один закономерный этап за другим, причем у каждого этапа свои задачи, особенности и трудности. В этих условиях динамика взаимоотношений в семье, а именно детско-родительских отношений, оказывает решающее воздействие на развитие ребенка.

По мнению А. Я. Варга, В. В. Столина, детско-родительские отношения – это система разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимание характера и личности ребенка, его поступков.

Для полноценного развития личности ребенка в семье должны складываться благоприятные условия, которые напрямую зависят от сложившихся в семье детско-родительских отношений. Главной характеристикой детско-родительских отношений являются любовь и принятие, которые определяют доверие к ребенку, радость и удовольствие от общения с ним, стремление к его защите и безопасности, **ОСОЗНАНИЕ РЕБЕНКОМ ТОГО, ЧТО ЕГО ЛЮБЯТ.**

Педагоги и психологи рассматривают благополучие в семье как одну из важнейших функций семьи – создание условий для воспитания здоровой личности. Для этого необходимо учитывать, что ребенок сам осмысливает семью и себя в ней, определяет свое поведение, отношение к семье и к себе самому. Дети вследствие своего ограниченного опыта, своеобразного мышления иначе воспринимают и оценивают происходящее вокруг. Понять их поведение, эмоции, переживания и помочь им можно лишь взглянув на мир их глазами. И именно от комфорта в семье и влияния детско-родительских отношений зависят особенности дальнейшего поведения и развития ребенка.

Детско-родительские отношения разными психологами описываются весьма различными понятиями, которые определяются исходными теоретическими позициями авторов. Вместе с тем практически во всех подходах можно усмотреть исходную сопоставленность, которая создает двойственность родительских отношений. С одной стороны, главной характеристикой родительского отношения является любовь, которая определяет доверие к ребенку, радость и удовольствие от общения с ним, стремление к защите и безопасности, безусловное принятие и внимание, целостное отношение к нему. С другой – родительское отношение характеризуется требовательностью и контролем. Именно родитель приводит ребенка к реальности, является носителем общественных норм и правил, оценивает его действия, осуществляет необходимые санкции, которые обусловлены определенными родительскими установками.

Проблематика детско-родительских отношений остается неизменно острой на протяжении всего развития психологической науки и практики. Взаимодействие ребенка с родителем является первым опытом взаимодействия с окружающим миром. Этот опыт закрепляется и формирует определенные модели поведения с другими людьми. В каждом обществе складывается определенная культура взаимоотношений и взаимодействия между родителями и детьми, возникают социальные стереотипы, определенные установки и взгляды на воспитание в семье.

Для маленького ребенка семья – это целый мир, в котором он живет, делает открытия, учится любить, радоваться, сочувствовать, получает поддержку и помощь. Будучи ее членом, ребенок вступает в определенные отношения с родителями, которые могут на него оказывать как положительное, так и негативное влияние. Процесс воспитания в семье носит характер обратной связи, и, воспитывая своих детей, родители воспитывают тем самым себя. В зависимости от отношения родителей к ребенку происходит формирование определенных взаимоотношений между ними. И если авторитарное поведение родителей и подавление интересов ребенка своими интересами формируют слабую, несамостоятельную, неуверенную в себе личность, то сочетание внимательного, заботливого отношения к своему ребенку, без излишней навязчивости, с готовностью помочь и поддержать становятся залогом формирования полноценного, душевно здорового человека.

Таким образом, благополучному развитию ребенка способствует доброжелательная атмосфера в семье и такая система семейных отношений, которая дает чувство защищенности, любви и принятия, стимулирует и направляет его развитие.

Литература

1. Авдулова, Т. П. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. учреждений высшего проф. образования / Т. П. Авдулова, Т. Д. Марцинковская ; под ред. Т. Д. Марцинковской. – М. : ИЦ «Академия», 2011. – 336 с.
2. Захарова, Г. И. Психология семейных отношений : учеб. пособие / Г. И. Захарова. – Челябинск : изд-во ЮУрГУ, 2009. – 63 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2009. – 712 с.

4. Шнейдер, Л. Б. Семейная психология: учеб. пособие для вузов / Л. Б. Шнейдер. – 5-е изд. – М. : Академический проект ; Киров : Константа, 2011. – 736 с.

Занева А. Т.

ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ НЕМЕЦКОЙ КУЛЬТУРЫ. ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО СВОЕОБРАЗИЯ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Люди всегда стремились познать особенности быта и жизни другого народа. И одним из путей такого познания является познание через язык, в данном случае – через фразеологию. В области фразеологии страноведческая специфика проявляется очень отчетливо, в ней находит отражение национальное своеобразие жизни и быта того или иного народа. Факты истории страны, географии, экономики, образа жизни – все они представлены в семантике многих фразеологических единиц.

Некоторые фразеологизмы отражают такие явления прошлого и настоящего одной страны, которые не имеют прямых аналогов в других национальных культурах.

«Herr» – бывший член студенческой корпорации; выпускник университета.

«Der blaue Brief» – письмо неприятного содержания; официальное извещение об увольнении; письмо родителям из школы о плохом поведении или неуспеваемости ученика.

Национально-культурное своеобразие фразеологизмов не всегда проявляется достаточно ярко, поэтому нужно относиться к этому с должным вниманием, так как фразеологический фон, как правило, бывает тесно связан с совокупностью всех ценностей духовной культуры общества.

В немецком языке образ взрослого зайца ассоциируется с опытным, хорошо знающим свое дело человеком, отличным профессиональным работником (*«ein alter Hase»*), а в русском языке образ зайца ассоциируется, прежде всего, с трусливостью.

Фразеологизм *«ein weisser Rabe»* традиционно на русский язык переводится фразеологическим эквивалентом *«белая ворона»*. При полном внешнем совпадении у фразеологизмов наблюдается серьезное различие в семантике. Немецкий фразеологизм имеет значение *«нечто редкое, удивительное, исключительное»*, он употребляется по отношению к человеку, резко отличающемуся от других, но в положительном плане. В русском фразеологизме нет этого оттенка *«редкости»*, *«исключительности»*. *«Белая ворона»* – это человек, резко отличающийся чем-либо от других людей,

часто с негативной стороны. Поэтому при переводе немецкого фразеологизма необходимы дополнительные смысловые пояснения, если в качестве переводческого эквивалента используется фразеологизм «белая ворона». Таким образом, из-за недостаточного внимания к национальной специфике фразеологических единиц могут быть допущены неправильности и неточности в переводе фразеологизмов, а это ведет к неполному восприятию той информации, которая содержится в тексте.

Фразеологизмы, отражающие различные стороны традиционного образа жизни немцев

Жизнь крестьян. Средние века (XII–XV) характеризовались усилением политической раздробленности Германии. Создание территориальных княжеств отрицательно сказывалось на положении крестьянства, которое платило высокие налоги как своему синьору, так и территориальному князю. От непосильного крепостнического гнета крестьяне убегают в города. Об этом процессе нам напоминает пословица:

«*Stadtluft macht frei*» – городской воздух делает свободным. (Крестьянин, прожив год и один день в городе, считался вольным.)

Фразеологизм «*Butter auf dem Kopfe haben*» – совесть нечиста, находит свое объяснение также в крестьянском укладе жизни. Крестьянки имели обыкновение носить на рынок масло на продажу в корзине на голове. Так возникла пословица: *wer Butter auf dem Kopfe hat, soll nicht in die Sonne gehen*.

Игры. Родиной кеглей считают Германию. Цель игры – сбить меньшим количеством шаров, пускаемых руками, большее число деревянных или пластмассовых фигур – кеглей, расставленных на площадке в определенном порядке.

«*Eine ruhige Kugel schieben*» (букв. толкать шар не спеша) – делать легкую работу или не торопиться.

Крылатые выражения современного немецкого языка

«*Hier stehe ich, ich kann nicht anders*» / На сем стою и не могу иначе – известное высказывание приписывается Мартину Лютеру, который якобы произнес эти слова в 1521 году в своей речи перед рейхстагом в городе Вормс, где он выступал перед представителями различных сословий. Основоположника Реформации принуждали отречься от его взглядов, на что он ответил: «На сем стою и не могу иначе, Бог да поможет мне, аминь». Впрочем, подлинность этого высказывания не доказана.

Etwas auf die lange Bank schieben / Засовывать что-либо в длинную скамью.

Фразеологизм является сходным с русской поговоркой «откладывать в долгий ящик». Он возник в городе Регенсбург. Это государственное образование, просуществовавшее более восьми столетий, охватывало различные страны, в том числе и территорию современной Германии. Поэтому парламент, заседавший в Регенсбурге, был особенно значительный, в нем рассматривались многие крупные дела. Число посланников из разных частей Священной Римской империи было настолько велико, что им приходилось подолгу ожидать вынесения решения. Принесенные документы складывались в особые большие сундуки, которые можно было использовать как скамьи.

Нередко ожидание процесса затягивалось надолго, так что о некоторых делах просто забывали, и они оставались лежать в сундуках мертвым грузом, так в языке и появился этот фразеологизм.

Etwa sam grünen Tischentscheiden / Решать что-то за зеленым столом.

Еще одно выражение, связанное с рейхстагом в Регенсбурге, которое означает какое-то бюрократическое решение, принятое без знания дела и являющееся неблагоприятным для народа. Этот фразеологизм объясняется тем, что в городской ратуше стол, за которым проходили заседания парламента, был покрыт зеленым бархатом.

Han sim Glück / Счастливчик Ганс.

Счастливчиком Гансом называют беззаботного и беспечного человека. Это имя было позаимствовано из одноименной сказки братьев Гримм, в которой простофиля Ганс получает в качестве платы за семилетнюю работу слиток золота. Вначале парень меняет его на лошадь, которую вскоре обменивает на корову, а затем следует обмен на свинью и гуся. В конце концов Ганс остается с простыми булыжниками, которые случайно падают в колодец, и он чувствует себя освобожденным от тяжелой ноши и совсем счастливым.

Ab nach Kassel! / Прочь в Кассель!

Это выражение используют, когда хотят, чтобы кто-то ушел, исчез, потому оно звучит достаточно недружелюбно (можно сравнить с русским «отвали!»). Однако если фразеологизм используют в общении с друзьями, то он не несет негативного оттенка и звучит шутливо. Крылатое выражение возникло в 1870 году, когда после поражения Франции в войне с Германией Наполеон III был арестован и послан в один из замков города Касселя в земле Гессен, причем народ, присутствовавший на вокзале при отправке императора, кричал «Прочь в Кассель!».

Berliner Luft / Берлинский воздух.

Выражение возникло благодаря оперетте Пауля Линке «Фрау Луна», одному из самых популярных номеров, который так и называется – «Берлинский воздух». Эта песня, написанная в стиле марша, стала неофициальным гимном столицы Германии и считается одним из наиболее известных немецких шлягеров XX века.

В настоящее время выражение «Берлинский воздух» используется, когда хотят подчеркнуть культурную и социальную атмосферу столицы, а также особое ощущение берлинцев. Для человека, изучающего иностранный язык, фразеологизмы чужого языка всегда представляют значительные трудности, особенно в том случае, если в родном языке коммуниканта нет аналогичной по образу и значению фразеологической единицы.

Литература

1. Кочетова, М. П. Практикум по немецкому языку / М. П. Кочетова. – М. : ВолГУ, 2000. – 48 с.
2. Мальцева, Д. Г. Немецкий язык. Страноведение через фразеологизмы / Д. Г. Мальцева. – М. : Высшая школа, 1991. – 172 с.

ЭКОЛОГО-БИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОДИТЕЛЕЙ ГОРБУШИ (*Oncorhynchus gorbuscha* Wallbaum) РЕКИ РЕЙДОВАЯ

Промысел тихоокеанских лососей имеет большое значение в экономике Сахалинской области. Их среднегодовой вылов в данном регионе, начиная с 1971 г., составил 42,5 % от суммарной добычи всех рыб Дальнего Востока. Южные Курильские острова являются крайним южным районом распространения лососей в Российской Федерации.

Горбуша (*O. gorbuscha*) на Южных Курилах является одним из наиболее массовых промысловых видов лососей рода *Oncorhynchus*.

В своих работах В. Н. Иванков установил, что ход горбуши Южных Курильских островов представлен двумя группировками эколого-темпорально дифференцированных друг от друга по срокам, местам и условиям нереста.

Соответственно, искусственное воспроизводство и промысел лососей необходимо организовывать с учетом эколого-биологических особенностей конкретных сезонных группировок и их совокупностей.

Исходя из вышеизложенного, целью данной работы является выявление эколого-биологических особенностей горбуши реки Рейдовой и отождествление ее на основе полученных данных к конкретной сезонной группировке. Для достижения данной цели решили следующие задачи:

- 1) рассмотрели географическое положение реки Рейдовой;
- 2) рассмотрели особенности хода производителей;
- 3) выявили параметры производителей и их изменения в течение нерестового хода;
- 4) определили долю «заводской» горбуши в возвратах Рейдового ЛРЗ.

Географическое положение р. Рейдовой

Самым крупным среди Южных Курильских островов и всего Курильского архипелага является Итуруп.

Река Рейдовая – одна из средних по протяженности нерестовых рек острова с расположенным на ней одноименным рыбозаводом. Протяженность реки составляет 18 км, она берет свое начало с хребта Грозный и впадает с охотоморской стороны острова в залив Простор. Для реки Рейдовой, как и для всех водотоков Южных Курил, характерно преобладание грунтового питания (51–58 % годового объема), что объясняет обильный выход грунтовых вод и наличие нерестилищ не только для горбуши, но и для осенней формы кеты.

Особенности хода производителей горбуши в р. Рейдовая

Как правило, начало нерестового хода приходится на вторую декаду сентября, а заканчивается в последней декаде сентября либо в первых числах октя-

бря. В процессе нерестовой миграции меняется соотношение полов – в начале хода преобладают самцы, в середине хода соотношение полов практически одинаково, и в конце хода отмечается наибольшее количество самок.

Особенности динамики соотношения полов – уменьшение количества самцов к концу нерестового хода, отсутствие увеличения и «переломов» в процентной динамике их количества, по свидетельству Иванкова, говорит о наличии одного хода производителей.

Средняя длина производителей

Средняя длина производителей горбуши реки Рейдовая за последние 17 лет составляет 51,2 см, что несколько больше средней длины для о. Итуруп – 49 см, что характерно для более крупной осенней горбуши.

Самцы, как правило, крупнее самок, тогда как для производителей горбуши Итурупа характерны в среднем более крупные самки.

Также отмечается некоторое уменьшение длины производителей в годы с большей численностью, что особенно заметно в последние нечетные годы, однако достоверной связи между параметрами численности и длины производителей обнаружено не было.

Средняя масса производителей

Средняя масса производителей горбуши реки Рейдовая составляет 1505 г, средняя масса самцов – 1600 г, самок – 1450 г, самцы несколько массивнее самок, тогда как в среднем для Итурупа характерны в среднем самки более крупные и массивные, чем самцы.

В целом же динамика массы производителей напрямую определяется динамикой длины ($R = 0,7$; $P > 99\%$), с изменением длины производителей прямо пропорционально изменяется и масса.

Зависимость массы производителей горбуши от длины

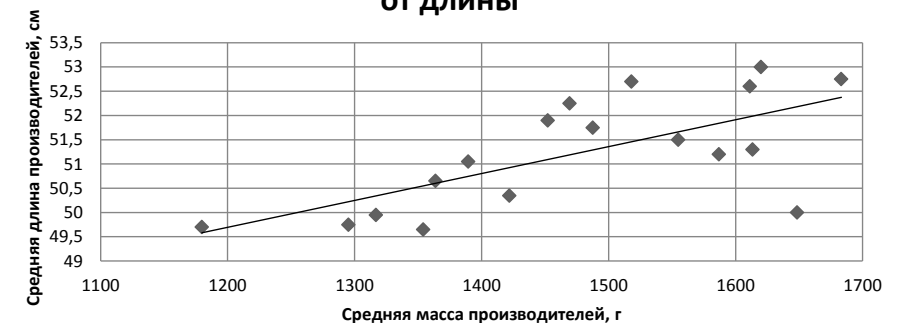


Рис. 1 – Зависимость массы производителей горбуши от длины тела (AD)

Масса тела самок, очевидно, влияет на массу гонад, от которой, в свою очередь, зависит абсолютная индивидуальная плодовитость самок.

Соответственно у наиболее массивных самок гонады имеют большую массу, такие самки наиболее плодовиты.

Существует прямая связь между массой тела и плодовитостью самок

($R = 0,7$; $P > 99\%$), соответственно с увеличением массы тела самки увеличивается и плодовитость (рис. 2).

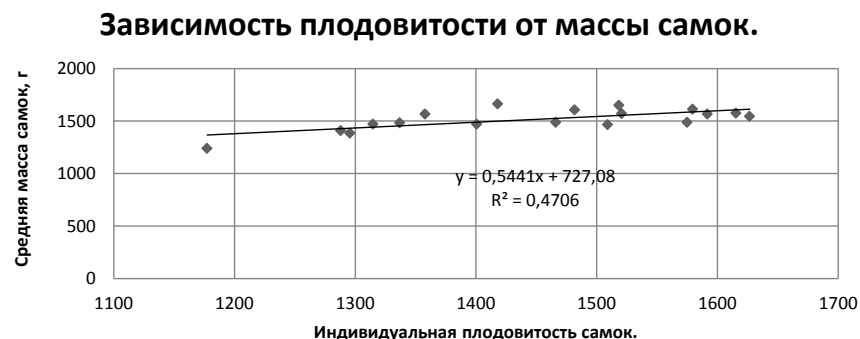


Рис. 2 – Зависимость плодовитости от массы самок

Упитанность самок

Рассматривая данные по средней массе и длине самок, можно судить об их упитанности, которая, в свою очередь, влияет на рыболовное качество икры, прежде всего, на среднюю массу икринки.

За период времени с 1997 по 2012 г. средний коэффициент упитанности самок по Фультону в районе забоечного пункта Рейдового ЛРЗ составил 1,14, по Кларк – 0,95.

Между показателем коэффициента упитанности по Фультону и средней массой икринки существует прямая корреляционная связь ($R = 0,5$; $P = 95\%$), исходя из этого, наиболее упитанные самки, как правило, имеют икринки наибольшей массы (рис. 3).



Рис. 3 – Зависимость массы икринки от коэффициента упитанности самок

Динамика параметров производителей различных частей возврата

В 2014 году ход наиболее крупных самцов был отмечен в середине нерестовой миграции. Наиболее крупные самки мигрируют в начале хода. В конце нерестовой миграции отмечены минимальные размеры производителей, хотя в среднем для Южных Курильских островов характерно увеличение длины производителей к концу нереста.

Таблица 1

Сроки нерестового хода горбуши в р. Рейдовой

	Длина производителей (АС), см			Масса производителей, г		
	♀ и ♂	♂	♀	♀ и ♂	♂	♀
Начало хода	52,9	53,7	51	1710	1776	1569
Середина хода	52,7	54,9	50,6	1720	1895	1551
Конец хода	49,1	51,5	48,3	1331	1501	1278

Наиболее плодовитые самки мигрируют в середине нерестового хода, самки конца хода незначительно уступают им по плодовитости. Несмотря на то, что в начале нереста идут наиболее крупные самки, они являются наименее плодовитыми за весь период хода. Завершают нерест самки с наименьшей длиной и массой, но при этом они практически не уступают наиболее плодовитым самкам середины хода, хотя при этом имеют наименьшую среднюю массу икринок.

Таблица 2

Параметры самок от различных частей возврата

Части возврата	Средняя абсолютная плодовитость	Средняя масса гонад, г	Средняя масса икринки, мг
Начало хода	1463	272	185
Середина хода	1504	285	190
Конец хода	1500	242	164

Доля «заводской» горбуши в возвратах Рейдового ЛРЗ

На Рейдовом ЛРЗ с 1961 года занимаются искусственным воспроизводством тихоокеанских лососей – кеты и горбуши. Эффективность воспроизводства горбуши составляет не менее 5 %, следовательно, значительная часть возврата имеет искусственное происхождение, что было подтверждено результатами отолитного маркирования.

В 2010 году в районе Рейдового ЛРЗ маркированные особи были отмечены с начала хода, доля их постепенно повышалась, максимум был отмечен во второй половине сентября на забоечном пункте завода – до 98 %. Похожая картина наблюдалась и в 2011 году.

Таким образом, значительную часть возврата горбуши Рейдового ЛРЗ составляет рыба, выпущенная с этого же завода.

Заключение

По всей видимости, нерестовый ход горбуши в реке Рейдовой представлен осенней горбушей.

В реке Рейдовой преобладает грунтовое питание, что объясняет обильный выход грунтовых вод и наличие нерестилищ не только для горбуши, но и для осенней кеты.

Средняя длина производителей горбуши реки Рейдовой несколько больше средней для о. Итурупа, что более характерно для представителей поздней (осенней) горбуши.

Самцы, как правило, крупнее самок, хотя в среднем для Итурупа характерно обратное.

У производителей реки Рейдовой средняя длина уменьшается к концу нерестовой миграции, что также не характерно для острова в целом.

Между показателями упитанности самок и средней массой икринки существует прямая связь.

Наиболее плодовитые самки мигрируют в середине и конце нерестового хода.

Значительную часть возврата горбуши Рейдового ЛРЗ составляет рыба «заводского» происхождения.

По мнению Иванкова и некоторых других исследователей, одной из важнейших экологических особенностей поздней (осенней) горбуши является нерест на местах выхода грунтовых вод.

Ким О. С.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОИЗВОЛЬНОГО ЗАПОМИНАНИЯ И ВНИМАНИЯ В СРЕДНЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Такие психические процессы, как память и внимание, несомненно играют очень важную роль в жизни человека. Дошкольный возраст – это наиболее благоприятный период для развития памяти. Как считал Л. С. Выготский, память становится доминирующей функцией. В возрасте трех-четырёх лет память произвольна. В возрасте четырех-пяти лет у ребенка начинает складываться произвольная память, которая предполагает, что ребенок хочет что-то запомнить с помощью воли. К концу дошкольного возраста память постепенно превращается в особую деятельность, целью которой – запомнить конкретный материал, несмотря на это, главным видом памяти остается непроизвольное запоминание материала.

Ребенок, находясь под постоянным наплывом все новых и новых впечатлений, отмечает и замечает лишь самую малую, ничтожную их часть. Только эта часть внешних впечатлений и внутренних ощущений выступает в виде образов и выделяется его вниманием.

В раздел психологии памяти включается также описание различных форм процессов памяти, начиная с простейших видов непроизвольного запечатления и всплывания следов, кончая сложными формами мнемической деятельности, которые позволяют ребенку произвольно возвращаться к прошлому опыту, применяя ряд специальных приемов, существенно расширять объем удерживаемой информации и сроки ее хранения.

Не менее важным познавательным процессом является внимание. Без целенаправленного, устойчивого внимания невозможна никакая серьезная работа и запоминание в том числе.

Изучение внимания занимает особое место в истории психологии. Одни авторы связывают внимание с такой категорией, как процесс, другие называют его состоянием, третьи – психическим явлением, четвертые – функцией. Существует терминологическое разногласие, неопределенность и «расплывчатость» многих научных представлений о внимании.

В зарубежной психологии вопросами памяти занимались такие исследователи, как Г. Эббингауз, Г. Э. Мюллер, которые выявили роль ассоциативных и смысловых связей в запоминании.

В отечественной психологии проблемой памяти занимались П. И. Зинченко, А. А. Смирнов, А. Н. Леонтьев, исследования которых показали преобладание произвольного запоминания над непроизвольным [10, с. 62].

Проблемами исследования внимания занимались такие великие ученые, как А. А. Ухтомский, И. П. Павлов, Н. Н. Ланге, Д. Н. Узнадзе, они выдвигали множество теорий внимания, но, несмотря на значительное количество исследований, проблема внимания не стала менее значимой. По-прежнему продолжаются споры о природе внимания. Но практически все исследования подчеркивают индивидуальность внимания.

С целью изучения взаимосвязи произвольного запоминания и внимания у детей среднего дошкольного возраста нами было проведено эмпирическое исследование на базе МАДОУ № 9 «Чебурашка». В нем принимало участие 26 человек в возрасте от четырех до пяти лет. Среди испытуемых – 14 мальчиков, 12 девочек. Полагаясь на теоретический анализ литературы, мы сформулировали гипотезу: мы предполагаем, что между запоминанием и вниманием существует прямая корреляционная связь: чем устойчивее внимание у детей среднего дошкольного возраста, тем лучше развито произвольное запоминание.

Для доказательства гипотезы применялись следующие методики: изучение произвольного запоминания [3, с. 111]; методика «Найди и вычеркни» у детей средней группы детского сада [9, с. 74]; метод математической статистики: коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты изучения произвольного запоминания: первый уровень (10–9) отмечен у двух дошкольников (7,69 %), второй уровень (8–7) отмечен у восьми дошкольников (30,77 %), третий уровень (6–5) отмечен у 11 дошкольников (42,31 %), четвертый уровень (4–3) отмечен у пяти дошкольников (19,23 %).

Результаты методики «Найди и вычеркни» у детей средней группы детского сада таковы: устойчивость внимания очень высокая (10) отмечена только у одного дошкольника, высокая устойчивость внимания (8–9) отмечена у пяти дошкольников, устойчивость внимания средняя (4–7) отмечена у 16 дошкольников, устойчивость внимания низкая (2–3) отмечена у четырех дошкольников.

Математическая статистика данных позволила установить, что между показателями произвольного запоминания и внимания у детей среднего дошкольного возраста существует прямая корреляционная связь. Можно сказать о том, что чем выше показатели устойчивости внимания, тем выше показатели произвольного запоминания. Полученные результаты говорят о том, что гипотеза исследования подтвердилась полностью.

Благодаря анализу литературы по теме исследования, мы обнаружили, что память дошкольника носит в основном непроизвольный характер. Но,

несмотря на это, в возрасте четырех-пяти лет у ребенка складываются произвольные формы запоминания и воспроизведения. Ребенок постепенно учится повторять, осмысливать, связывать материал в целях запоминания, использовать связи при припоминании материала, различные вспомогательные средства. Наиболее благоприятные условия для овладения произвольным запоминанием, воспроизведением создаются в игре, когда запоминание является условием успешного выполнения ребенком взятой на себя роли.

Литература

1. Выготский, Л. С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте // Хрестоматия по вниманию / Л. С. Выготский ; под ред.: А. Н. Леонтьева, А. А. Пузыря, В. Я. Романова – М., 1976. – С. 184–219.
2. Гиппенрейтер, Ю. Б. Психология внимания / под ред.: Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романовой. – М. : ЧеРо, 2001. – 858 с.
3. Головей, Л. А. Практикум по общей психологии : учеб. пособие / под ред.: Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2002. – 694 с.
4. Истомина, З. М. Развитие произвольного запоминания у дошкольников // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / З. М. Истомина. – Ч. 2. – М., 1981.
5. Леонтьев, А. Н. Развитие памяти / А. Н. Леонтьев. – М., 1931. – 279 с.
6. Леонтьев, А. Н. Хрестоматия по психологии / А. Н. Леонтьев. – М. : Просвещение, 2002.
7. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : изд-во «Прайм Еврознак», 2008. – 630 с.
8. Мухина, В. С. Детская психология / В. С. Мухина. – М. : Эксмо, 1999. – 352 с.
9. Немов, Р. С. Психология : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. – Кн. 3 : Психодиагностика. – 4-е изд. – М. : гуманит. изд. центр «ВЛАДОС». – Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 2001. – 640 с.
10. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.
11. Смирнов, А. А. Произвольное и произвольное запоминание // Психология памяти / под ред.: Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романовой. – М. : ЧеРо, 1998. – 816 с.

Кинзерская А. А.

ПЛАТОНОВСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ КРАСОТЫ И ДОБРА В ТРАКТАТЕ «ПИР»

Следует, прежде всего, сказать о самом Платоне. Как собственно Платон стал Платоном? Платон родился в семье, имевшей аристократическое

происхождение, род его отца, Аристона, восходил, согласно легендам, к последнему царю Аттики Кодру, а предком Периктионы, матери Платона, был афинский реформатор Солон. Согласно Диогену Лаэртскому, Платон был зачат непорочно.

Философия Платона облечена в художественную форму. Среди произведений диалогического жанра, в целом характерного для древней философской литературы, его диалоги занимают особое место. Идея занимает центральное место и является предметом всей философии Платона. Идея – это то, что можно созерцать умом, то есть видеть. Вы видели животное? Животное никто не видел, но это не означает, что его нет. Животное невидимо. Это понятие придумано человеком, введено искусственно. Понятие это создано для удобства, чтобы, к примеру, отличить животное от растения. Видимы же сами вещи, а не их идеи. Если нет идей, то нет и самих вещей, по Платону. Есть идея жизни, которая выражена во всех живых организмах, будь то человек, животное или растение. Но они не есть сама жизнь. Идея не нечто существующее отдельно, а существующее неотрывно от вещей.

Представьте берег, вечер, пылающее солнце над горизонтом, и полуобнаженная женщина на этом берегу. Рядом стоит осел, поглядывает своими пустыми глазенками куда-то вдаль. Женщина красива? Красива. Некрасива будет для каких-нибудь ослов. Здесь вполне ясно видна связь между идеей красоты и той самой женщиной. И вполне понятно, почему ослу не понять, не уловить этой красоты, он и дальше будет отводить свой пустой взгляд в стороны, так и не заметив ни женщины, ни солнца, ни пейзажа.

Красота, как и идея, понятие чисто человеческое. Раз уж о красоте заговорили, рассмотрим ее поближе. Красота по Платону – это идея, благодаря которой существует все красивое. Пока есть красота, есть и красивые вещи. Также мы с вами не увидим какой-нибудь предмет, на котором написано «КРАСОТА», и она не прячется за каким-нибудь камнем. По Платону, красота не есть видимый предмет. Как все мы знаем, красота воплощается в искусстве. Платон же объявил его «подражанием подражанию», так как оно подражает реальной жизни, в то время как реальная жизнь подражает идее. Исключением является поэзия, ибо творец во время творчества охвачен вдохновением, что позволяет приобщиться ему к истинной, вечной красоте.

Платон в диалоге «Пир» пишет: «Прекрасное существует вечно, оно не уничтожается, не увеличивается, не убывает. Оно ни прекрасно здесь, ни безобразно там... ни прекрасно в одном отношении, ни безобразно в другом». Прекрасное перед познающим «не предстанет в виде какого-то облика, либо рук, либо какой иной части тела, ни в виде какой-либо речи, либо какой-либо науки, ни в виде существующего в чем-либо другом в каком-нибудь живом существе или на земле, или на небе, или в каком-либо другом предмете...».

Прекрасное – это вечная идея, отличающаяся от изменчивого мира вещей. В философской концепции Платона вещи есть тени идей. Идеи же неизменны, и именно они составляют истинное бытие. Красивыми бывают не только сам предмет, в данном случае человек, но и его поступки.

По Платону, истинная красота есть добро. Тот, кто добр, не может быть некрасивым, а истинно прекрасное – всегда добро. Но человеческое несовершенство может принимать за красоту и добро то, что ни тем, ни другим не является. Для того, чтобы отличать истинную суть вещей, человеку необходимо направить свой ум туда, откуда взялась душа. В мире идей душа узнала, что есть красота и добро. Тем самым человек должен вспомнить все то, что знала душа его ранее.

«Поэтому Добро не может быть воспринято чувствами; оно познается только размышлением. Как Солнце есть причина зрения, а также и причина происхождения предметов зрения, точно так и Добро есть причина знания и причина существования всего, что служит предметом знания. И как само Солнце не есть ни зрение, ни предмет зрения, но возвышается над тем и над другим, так и Добро не есть ни знание, ни предмет знания, но выше того и другого; знание и его предмет сами по себе не есть Добро, но являются его неотъемлемой частью»¹.

Для Платона понятие прекрасного имело тесную связь с понятием «калокагатия». Калокагатия – есть единство доброго и красивого, то есть сплетение красоты тела и души. Платон утверждал, что калокагатия – это умение человека выбирать лучшее и прекрасное в смысле внешней красоты и красоты внутренней, то есть нравственной. «В античной калокагатии совершенно нет ничего отдельно “прекрасного” и отдельно “доброго”. Это – один человеческий идеал, нерасчленимый ни на “внутреннее” или “внешнее”, ни на “душу” или “тело”, ни на “прекрасное” и “доброе”. К примеру, когда говорим “пароход”, “вертолет”, “метрополитен”, мы понимаем, что они составлены из разных слов, и мы не стремимся разделить это большое слово, ведь иначе смысл будет совершенно иным.

Калокагатия есть соразмерность души, соразмерность тела и соразмерность того и другого»². Платон полагал, что: «На последних пределах достижимого мира находится идея добра. Заметить ее трудно, но нельзя видеть ее, не заключив, что она-то и есть причина всего того, что есть прекрасного и хорошего. В видимом мире она создает свет и дающее его светило. В невидимом мире она дает доброту и мудрость. Поэтому к ней и надо возвращаться взором, чтобы мудро вести частные и общественные дела». В диалоге «Пир» Платон упоминает, что человеку необходимо стремиться к прекрасному и в этом ему может помочь любовь к прекрасному, то есть сам Эрот.

«Пир» отличается от других произведений Платона тем, что он состоит из семи речей на одну и ту же тему, а также небольшим вступлением и заключением. Темой же речей является восхваление бога любви – Эрота. Платон является в лице Сократа. И как свойственно Сократу, его речь наполнена наводящими вопросами, для того чтобы «родить истину». Участники

диалога пытаются спорить с Сократом, но здесь загвоздка – с Сократом спорить можно, а с истиной, увы, нет. Сократа возмущает то, что в речах находящихся на пиру философов слишком много прекрасного, что не соответствует описанию Эрота. Сократ находит логические несоответствия в речи Агафона. Агафон утверждает, что Эрот – это любовь к красоте. Но любят обыкновенно то, в чем нуждаются, получается, Эрот нуждается в красоте, ведь сам не является прекрасным. Тогда почему же мы его называем прекрасным? Агафон признает свою ошибку. Сам же Сократ характеризует Эрота так: Эрот из-за своего происхождения вовсе не красив, он «не красив и не нежен, а груб, неопрятен, не обут и бездомен, он валяется на голой земле под открытым небом», но по отцовской линии он «храбр, смел и силен, он искусный ловец, он всю жизнь занят философией, он искусный чародей, колдун и софист». Находится Эрот между мудростью и невежеством. Счастливые счастливы потому, что обладают благом. Любовь есть вечное стремление к вечному обладанию благом, это не стремление к прекрасному, это стремление родить и произвести на свет в прекрасном. Но родить и выносить не в животе, а в душе.

Платон приводит в пример поэтов и их труды, эти труды доставили им бессмертную славу. Поэт того времени настолько вкладывал душу в свое произведение, что оно становилось самостоятельным и обретало статус общественного достояния. Это произведение было детищем поэта. И это детище прославляло его бессмертно. О детях реальных так сказать нельзя. Более того, любовь – это стремление к бессмертному.

Сократ выделяет периоды любовного взросления в жизни человека, некие этапы, так называемое учение об эротической иерархии. Сначала человек любит определенное тело, потом он понимает, что все тела одинаково красивы. После же он начинает ценить красоту души выше, чем красоту тела. Позже он обретает жажду к мудрости и наукам, а уже от отдельных наук переходит к общей ступени их всех, идеи прекрасного, которая не подвержена никаким изменениям, существует вечно и неизменно.

Речь Сократа пришлась по нраву всем присутствующим. Они были поражены его мудростью и умением говорить складно и точно, а главное – говорить истинно. Они задались вопросом, откуда же он столько знает. Сократ рассказывает о том, что его наставницей была женщина по имени Диотима. Женщина в глазах присутствующих гостей воспринималась как обыкновенная продолжательница рода, не способная на великую умственную деятельность. Женщина непригодна для творчества, а уж тем более для познания. Поистине прекрасные носители рационального неподдельного зерна разумного познания носили лишь достойные греческие мужи. Но Сократ так не считал, ведь женщина научила его всему тому, что он знал и поныне. Раньше он рассуждал так же, как Агафон, но она с помощью наводящих вопросов помогла разобраться Сократу, что истинно, а что нет. Именно после общения с ней Сократ стал тем, кем он являлся на данный момент. В завершение присутствующие говорят о почитании Эрота.

Наше рассуждение показало, что красота – это не то, что кажется красотой, и не то, что внешне красиво, а внутренне безобразно. Превыше внеш-

¹ Льюис, Дж. Г. Античная философия от Евклида до Прокла / Дж. Г. Льюис. – Минск : изд.-коммер. общество «Галаксиас», 1998. – С. 85.

² Лосев, Алексей. История античной эстетики / Алексей Лосев. – Т. IV. – М. : Искусство, 1975.

ней красоты стоит внутренняя, она же является добром, которое может затмить даже весомые внешние недостатки. И лишь тогда, когда человек сможет отличить истинную красоту от ложной, он сможет понять, что вся внешняя «мишура» не сделает его прекраснее, чем он является на самом деле. Может быть, тогда стоит делать упор на воспитание внутренней красоты, истинно прекрасного. А это неизбежно должно стать началом преобразований внешних.

Литература

1. Лосев, Алексей. История античной эстетики / Алексей Лосев. – Т. IV. – М. : Искусство, 1975.
2. Льюис, Дж. Г. Античная философия от Евклида до Прокла / Дж. Г. Льюис. – Минск : изд.-коммер. общ-во «Галаксиас», 1998. – С. 85.
3. Платон. Диалоги / пер. с древнегреч. В. Н. Карпова. – СПб. : Азбука, 2000. – С. 299.
4. Шестаков, В. П. Эстетика Ренессанса / В. П. Шестаков. – Т. I. – М. : Искусство, 1981. – С. 144.

Курсаныхева С. А.

БЛАГОВЕЩЕНИЕ ПРЕСВЯТОЙ БОГОРОДИЦЫ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ

Благовещение Пресвятой Богородицы – это один из самых великих 12 (двунадесятых) праздников, который отмечают 7 апреля все христиане в Русской православной церкви. Евангелие от Луки повествует о том, что в этот день Архангел Гавриил поведал Марии, что она родит Спасителя Иисуса Христа: «Ангел, войдя к Ней, сказал: Богородице Дево радуйся, Благодатная Мария, Господь с тобою, Благословенна Ты в женах и благословен плод чрева Твоего, яко Спаса родила еси душ наших».

Праздник Благовещения особенно почитают женщины, они видят в деве Марии идеал, который может послужить образцом для подражания, потому что в этом идеале есть та чистота и невинность, которые Мария получила как дар Божий. Этот праздник отражен в литературе и в изобразительном искусстве, так как элементом этого праздника является мысль о том, что дети – это утешение для матери и одновременно будущее поколение нашей великой державы России, то поколение детей, которое должно иметь духовные и нравственные ценности патриотического воспитания.

Каждый художник по своему авторскому видению показывает смысл этого праздника, положением которого является действие и сюжет разных оттенков.



Благовещение. Икона Благовещенского собора в Московском Кремле, 1405 г.

Устюжское Благовещение¹

По мнению многих исследователей, эта икона может принадлежать кисти Андрея Рублева. Происходит из Георгиевского собора Юрьева монастыря в Новгороде, откуда была привезена Иваном Грозным вместе с другими иконами в Успенский собор Московского Кремля.

В иконописи «Устюжское Благовещение» изображена дева Мария в светлых и желтых тонах, что выражает спокойствие и благоговение. Эту иконопись можно сравнить с картиной Данте Габриэль Россетти, где дева Мария отстраняется от небесного посланника и выглядит испуганной, словно невинной в чистоте от неожиданности.

Картина Симоне Мартини «Благовещение с двумя святыми» (1333)

«Благовещение» – одна из самых известных работ итальянского живописца. Евангельский мотив Мартини «переместил» на золотой фон (по замыслу художника, он должен был символизировать небо), а от его ар-

¹ Лазарев, В. Н. Русская иконопись от истоков до начала XVI века / В. Н. Лазарев. – М. : Искусство, 2000.



**Фрагмент картины Симоне Мартини
«Благовещение с двумя святыми», 1333 г.**

В картине Симоне Мартини Мария предвзято отвергает Архангела, словно не желая знать благой вести о рождении младенца. В этой картине хорошо переплетаются яркие и декоративные тона в виде алтаря, в котором дева Мария – хрупкая, словно овеянная горным воздухом, занимает престол **сидя**.

Картину Симоне Мартини можно сравнить с картиной Данте Габриэля, где Мария, стоя, приветствует ангела, при этом она избегает ангела, словно не желая знать о благой вести.



**Данте Габриэль Россетти.
«Благовещение», 1850 г.**

хангела «расходятся» слова: «Радуйся, Благодатная! Господь с Тобою» (Лука, 1:28), написанные золотыми красками. В руках Божий посланник держит райскую ветвь – символ примирения Бога и творения. Кстати, в создании алтарной картины принял участие и ученик живописца **Липпо Мемми**, но теперь невозможно точно установить, что именно привнес в полотно великий Мартини.

«Благовещение» – последняя картина Симоне Мартини, созданная перед смертью. За рамой, изготовленной в XIX в., можно прочесть надпись: «Симон Мемми из Сиены написали в 1333 году Мартини и Липпус». Эта картина была создана для капеллы св. Ансано в Сиенском соборе совместно с его родственником Липпо Мемми. В Уффици с 1799 года. Картина передана музею по приказу великого герцога тосканского Фердинанда третьего.

Картина Данте Габриэля Россетти «Благовещение» (1850)

«Благовещение» планировалась автором как диптих, но вторая часть произведения так и не была создана. В своем творении прерафаэлит **Россетти** значительно отступил от традицион-

ных канонов, чем сразу же вызвал гнев и нападки со стороны зрителей: виной всему его Дева Мария, которая словно отстраняется от небесного посланника и выглядит испуганной, даже подавленной.

В православном искусстве тема Благовещения очень значима не только для иконописи, но и для монументальной живописи.

Все эти картины удивительные и декоративные, потому что в каждой картине переплетаются светлые и темные оттенки мастерства и изобразительного искусства.

Благовещение рассматривается как начало истории земной Церкви, а живым символом земной Церкви во всем христианском мире считается Мария.

Именно Мария – Владычица, Всеблагая и Пресвятая Богородица всей Земли олицетворяет образ благочестивой девушки, которая с трех лет посвятила свою жизнь Господу Богу Единому, и тем самым душа ее вообразилась добром и святостью, Мария – Заступница, стоит ей помолиться, и она своей небесной силой защитит от всякого зла и напасти.

В некоторых картинах Благовещение Пресвятой Богородицы представлено в виде голубя, так как голубь является воплощением и символом Святого Духа. А Русская Православная Церковь – это «сердце» и «душа» нашей России. Церковь, которая «пропитана» тишиной, уютом и теплом Святой Марии. «Благовещение» – что значит благая весть. Именно этот праздник дает нам поучение, что Бог Единый и только ему мы должны уподобляться и соблюдать первую заповедь «Я Господь Бог твой, да не будет у тебя других богов пред лицом моим».

Именно эту заповедь мы должны исполнять, именно этот праздник дает возможность подумать, а стоит ли делать женщинам и девушкам аборт, ведь это страшный грех – убийство начала жизни человека. А кому и не дано иметь детей, они жертвуют своей жизнью, чтобы ребенок жил и был в семье.

Литература

1. Лазарев, В. Н. Русская иконопись от истоков до начала XVI века / В. Н. Лазарев. – М. : Искусство, 2000.

Коновалова Т. В.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПАЛЬЧИКОВЫХ ИГР

Перемены, происходящие в системе образования, касаются и дошкольного образования. Изменения направленности образования – от ориентации на формирование знаний, умений и навыков к всестороннему развитию – выдвигает на первый план задачу на выявление путей такого развития во всех возрастных этапах.

Дошкольное учреждение – первое и самое ответственное звено в общей системе народного образования. Овладение родным языком является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве. Именно дошкольное детство сензитивно к усвоению речи. Поэтому проблема речевого развития – одна из важнейших проблем воспитания детей дошкольного возраста [1, с. 103]. Русская классическая педагогика с усвоением родного языка связывала все духовное развитие ребенка. Огромное влияние языка на психическое развитие и поведение детей отмечается в исследованиях советских психологов и педагогов (Е. И. Тихеева, А. Н. Гвоздева, Л. С. Выготский и др.) [2, с. 117].

Проведенные исследования отечественных и зарубежных психологов, физиологов и педагогов показывают, что развитие рук находится в тесной взаимосвязи с развитием речи и мышления ребенка, оказывая большое влияние на функции нервной деятельности. Речь совершенствуется под влиянием кинетических импульсов от рук, точнее – от пальцев. Обычно ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно развиты память, внимание, связная речь [3, с. 133].

Пальчиковые игры дают возможность взрослым играть с малышами, радовать их и вместе с тем развивать речь и мелкую моторику. Благодаря таким играм ребенок получает разнообразные сенсорные впечатления, у него развиваются внимательность и способность сосредотачиваться. Такие игры формируют добрые взаимоотношения между детьми, а также между взрослым и ребенком.

Таким образом, еще в середине прошлого века было установлено, что уровень развития речи детей прямо зависит от сформированности тонких движений пальцев рук. Если развитие движений соответствует возрасту, то и речевое развитие находится в пределах нормы. Если же развитие движений пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие, хотя общая моторика при этом может быть выше нормы.

Следовательно, изучив психолого-педагогическую литературу по вопросу развития речи дошкольников посредством игр, способствующих развитию мелкой моторики, по нашему мнению, в традиционной системе речевого развития, определяемой программой дошкольного образования «От рождения до школы», по которой работает наше ДООУ, не уделено должного внимания развитию мелкой моторики.

Процесс развития речи детей дошкольного возраста будет эффективным, если в процессе НОД и совместной деятельности педагога и детей будут использоваться различные пальчиковые игры и другие программы.

Исследованием речи детей старшего дошкольного возраста занимались Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, О. С. Ушакова, Ф. А. Сохина и др. Изучением мелкой моторики занимались следующие ученые: В. В. Цвынтарный, О. А. Новицкая, Ю. А. Соколова, А. А. Хвостовцев, Л. Ф. Фомина.

С целью изучения влияния пальчиковых игр на процесс развития речи детей старшего дошкольного возраста нами было проведено эмпирическое исследование. Исследование проходило на базе МБДОУ № 31 «Аистенок» г. Южно-Сахалинска. В исследовании принимали участие 44 человека. Дети

двух подготовительных к школе групп в возрасте от шести до семи лет. В качестве гипотезы выступило предположение о том, что между развитием речи и развитием мелкой моторики посредством пальчиковых игр имеется прямо пропорциональная зависимость. Если с детьми старшего дошкольного возраста проводить пальчиковые игры, то это будет способствовать развитию у них речи.

В работе мы использовали следующие методы исследования:

- анализ литературных источников по психологии;
- методики исследования развития речи: «Подбери слова к заданному вопросу», «Какое слово начинается со слога...», «Составь рассказ по картинкам»;
- методы математической статистики: t-критерий Вилкоксона, t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что у детей выявлен низкий уровень развития словарного запаса, фонематического слуха, звукопроизношения и умения составлять рассказ по картине. Проанализировав предметно-игровую среду и систему работы педагога, убедились, что работа по данной проблеме ведется, но недостаточно словесных игр проводится с детьми для развития фонематического слуха, связной речи. Непосредственно-образовательная деятельность вытесняет игровую. Развивать речь мы решили посредством пальчиковых игр.

Программа «Умные пальчики» по развитию пальчиковой моторики предназначена для правильного развития мелкой моторики детей старшего возраста (пяти-семи лет), оказания своевременной помощи в формировании последовательной координации движений пальцев рук.

Учеными доказано, что развитие руки (мелкая моторика и координация движений пальцев рук) находится в тесной связи с развитием речи и мышления ребенка.

Уровень развития мелкой моторики – один из показателей интеллектуальной готовности к обучению. Обычный ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно развиты память и внимание, связная речь, и он может приступать к приобретению навыков письма.

Неподготовленность к письму, недостаточное развитие речи, мелкой моторики, зрительного восприятия, внимания может привести к возникновению негативного отношения к учебе, тревожного состояния ребенка в школе. Поэтому в дошкольном возрасте важно развивать механизмы, необходимые для овладения письмом, создавать условия для накопления ребенком двигательного и практического опыта, развития навыков ручной умелости, логического мышления и развития речи.

Педагоги, психологи и другие специалисты в области дошкольного образования в настоящее время большое внимание уделяют вопросу о развитии мелкой моторики детей дошкольного возраста, а в особенности пальчиковым играм.

Игры с пальчиками развивают мозг ребенка, стимулируют развитие речи, творческие способности, фантазию малыша. Простые движения помогают убрать напряжение не только с самих рук, но и расслабить мыш-

цы всего тела. Они способны улучшить произношение многих звуков. Чем лучше работают пальцы и вся кисть, тем лучше ребенок говорит.

Игра – один из лучших способов развития речи и мышления детей. Она доставляет ребенку удовольствие и радость, а эти чувства являются сильнейшим средством, стимулирующим активное восприятие речи и порождающим самостоятельную речевую деятельность. Интересно, что совсем маленькие дети, даже играя в одиночку, часто высказывают свои мысли вслух, тогда как ребята более старшего возраста играют молча.

Организованные игры, в том числе и пальчиковые, сопровождаемые речью, превращаются в своеобразные маленькие спектакли. Они увлекают малышей и приносят им радость. Со слов взрослых дети могут многое запомнить и воспроизвести, надо только несколько раз повторить текст.

Необходимо, чтобы любая пальчиковая игра проходила весело, чтобы дети могли представить себя, например, в роле маленькой хрюшки или веселой серенькой мышкой и т. д. Не стоит забывать, что все дети – фантазеры. Они легко перевоплощаются и свободно принимают все условности театрального действия. На основе своих собственных еще небогатых познаний о жизни малыши начинают судить о достоинствах и недостатках героев маленьких стихотворений, и это доставляет им удовольствие.

Кроме того, пальчиковые игры сами по себе дарят нашим детям здоровье, так как при этом происходит воздействие на кожные покровы кистей рук, где находится множество точек, связанных с теми или иными органами.

Большое значение в пальчиковых играх имеет разнообразие стихотворных строчек. Именно они помогают поддерживать интерес детей к веселым физкультминуткам.

Главная цель пальчиковых игр – переключение внимания, улучшение координации и мелкой моторики, что напрямую воздействует на умственное развитие ребенка. Кроме того, при повторении стихотворных строк и одновременном движении пальцами у малышей формируется правильное звукопроизношение, умение быстро и четко говорить, совершенствуется память, способность согласовывать движения и речь.

Эффективность разработанной коррекционно-развивающей программы по формированию речи у детей старшего дошкольного возраста подтвердилась. На протяжении всей исследовательской работы мы старались установить зависимость между развитием мелкой моторики посредством пальчиковых игр и развитием речи у детей старшего дошкольного возраста, так как игра является основным видом деятельности детей старшего дошкольного возраста.

При сравнительном анализе результатов констатирующего и заключительного этапов исследования выяснилось, что у детей значительно повысился уровень развития речи.

После проведенной работы на формирующем этапе процент детей на высоком уровне повысился с 18 до 50 %, на среднем уровне процент повысился с 46 до 50 %. Дети с низкого уровня поднялись на средний уровень, то есть было 36 %, стало 0 %. На низком уровне детей не оказалось. Для доказательства достоверности результатов был проведен метод математической

статистики t-критерий Вилкоксона, t-критерий Стьюдента и U-критерий Манна-Уитни.

Результаты исследований показали, что уровень развития речи у детей шестилетнего возраста соответствует возрастным показателям развития речи в старшем дошкольном возрасте. Освоение языка, и в особенности его грамматического строя, дает возможность детям свободно говорить, рассуждать, спрашивать, планировать и делать выводы. Дети владеют звуковым оформлением слов, четко и ясно их произносят, имеют определенный словарный запас, в основном грамматически правильную речь: строят различные по конструкции предложения, согласовывают слова в роде, числе, падеже, точно спрягают часто употребляемые глаголы; свободно пользуются монологической речью: способны рассказать о пережитых событиях, пересказать содержание сказки, рассказа, описать окружающие предметы, некоторые явления окружающей действительности.

Таким образом, в результате диагностики развития речи посредством пальчиковых игр старших дошкольников мы выяснили, что уровень речи всех детей находится в пределах возрастной нормы и что между развитием речи и развитием мелкой моторики посредством пальчиковых игр имеется прямо пропорциональная зависимость. Если с детьми старшего дошкольного возраста проводить пальчиковые игры, то это будет способствовать развитию у них речи. Уровень развития речи находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук, так как формирование речевых областей совершенствуется под влиянием кинестетических импульсов от рук, а точнее, от пальцев.

Гипотеза доказана: между развитием речи и развитием мелкой моторики посредством пальчиковых игр имеется прямо пропорциональная зависимость. Если с детьми старшего дошкольного возраста проводить пальчиковые игры, то это будет способствовать развитию у них речи.

Проведенное нами исследование еще раз подтвердило важность и необходимость работы по развитию речи детей, и мы предполагаем, что разработанная программа поможет педагогам-практикам изменить ситуацию в отношениях детского коллектива. Таким образом, наша цель достигнута и задачи решены.

Литература

1. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей / А. Г. Арушанова. – М. : Мозаика-Синтез, 2012. – 272 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1992. – 296 с.
4. Диченкова, А. М. Страна пальчиковых игр: идеи для развития мелкой моторики / А. М. Диченкова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2014. – 220 с.
5. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников / Л. Н. Ефименкова. – М. : АСТ, 2012. – 223 с.
6. Железнова, Е. М. Пальчиковые игры / Е. М. Железнова. – М. : Феникс, 2013. – 52 с.

Коротаяева Я. Л.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

В настоящее время одной из важнейших проблем коррекционной педагогики и специальной психологии является изучение детей с нарушениями функций анализаторов и оказание им квалифицированной помощи.

Первым по значимости в жизни человека является зрительный анализатор.

Поэтому серьезные зрительные нарушения, врожденные или возникшие в раннем возрасте, могут самым драматическим образом повлиять на общее развитие ребенка.

Зрительные нарушения осложняют и изменяют процесс познания детьми окружающего мира, что, в свою очередь, сказывается на моторном, познавательном и речевом развитии детей.

Исследование таких ученых, как Е. С. Либман, О. В. Парамей, Е. В. Шахова, свидетельствуют о том, что в настоящее время количество детей дошкольного возраста, имеющих различные нарушения зрения органического и функционального характера, возрастает с каждым годом. В связи с этим дети с нарушениями зрения нуждаются в специальных образовательных услугах. Специальные (коррекционные) учреждения для детей с нарушенным зрением (детские сады, дошкольные группы, подготовительные классы, образовательные учреждения) обеспечивают обучение, воспитание, коррекцию первичных и вторичных отклонений в развитии у воспитанников, развитие сохранных анализаторов, формирование коррекционно-компенсаторных навыков, способствующих социальной адаптации воспитанников в обществе.

В Южно-Сахалинске существует единственное в области специализированное дошкольное образовательное учреждение для детей с нарушением зрения – это детский сад компенсирующего вида № 37 «Одуванчик». В нем воспитываются 74 малыша с трех до семи лет с различными зрительными нарушениями.

В период с 1 по 20 сентября 2015 года нами была изучена структура и система работы педагогов данного образовательного заведения, в котором сочетаются воспитательные задачи с медицинским обслуживанием, что является отличительной особенностью этого сада.

В процессе коррекционной работы осуществляется комплексное многостороннее воздействие, организуемое силами логопеда, тифлопедагога, воспитателя в системе разнообразных занятий с детьми, а также взаимосвязь с родителями.

Отбор детей осуществляется медико-педагогической комиссией, в кото-

рую входят педиатр, врач-окулист, заведующая детским садом, тифлопедагог, старший воспитатель, логопед, психолог. Врач-окулист кабинета охраны зрения детей представляет медицинскую карту на каждого ребенка с планом намеченных оздоровительных и лечебных мероприятий. Логопед, психолог, тифлопедагог проводят комплексное обследование ребенка и выносят общее заключение.

Воспитателями и тифлопедагогами совместно с логопедами определяются задачи, направленные на коррекцию речевых нарушений.

Коррекционно-логопедические задачи по развитию речевой культуры решаются в игровой, учебной и трудовой деятельности, а также в предметно-практической деятельности, на музыкальных и ритмических занятиях. Учебно-воспитательная деятельность сотрудников детского сада подчинена решению главной задачи – подготовке ребенка к успешному обучению в школе.

Система занятий в дошкольном образовательном учреждении гибкая. Дети совмещают лечебные процедуры, которые осуществляют врач-окулист или сестра-ортопедистка, коррекционные занятия логопеда, который корригирует недостатки речи, занятия тифлопедагога, осуществляющего комплексную коррекционно-компенсаторную работу, и других специалистов, ведущих работу как по восстановлению здоровья, лечения зрения, так и коррекции познавательных возможностей.

В данном учреждении реализуется индивидуальный и дифференцированный подход в работе, упорядочено количество общеобразовательных и коррекционных занятий, которые сочетаются с лечебно-профилактическими мероприятиями.

Занятия тифлопедагога, логопеда, психолога, музыкальные, изобразительные занятия, занятия ЛФК проводятся с учетом состояния и характера зрительных нарушений ребенка. При организации коррекционно-педагогической помощи принимается во внимание структура имеющегося нарушения у ребенка. Детям оказывается комплексная помощь со стороны всех специалистов, что обеспечивает системность и последовательность в работе по развитию зрительного восприятия, познавательной деятельности, социально-бытовой ориентировки, различных видов речевой деятельности детей.

Деятельность учителя-логопеда тесно переплетается с работой тифлопедагога. Иногда работа тифлопедагога предшествует логопедическим занятиям, обеспечивая необходимую познавательную и мотивационную базу для формирования правильной речи. В других случаях тифлопедагог и воспитатель закрепляют результаты, достигнутые логопедом. Они контролируют речевую активность детей, правильное использование поставленных звуков, отработанных грамматических форм, расширяют словарный запас, совершенствуют мелкую моторику, развивают основные психические процессы и т. д.

Воспитатели являются активными помощниками специалистов. В схеме дня выделено специальное время для логопедической разминки, включающей пальчиковые игры, артикуляционную гимнастику, игры на развитие речевых компонентов, фонематического слуха. По заданию логопеда воспитатели регулярно проводят индивидуальные занятия с ребенком, отрабатывая речевой материал, занимаясь артикуляционной либо пальчиковой гимнастикой, применяя речевые игры и задания на закрепление программного

материала. Здесь он полностью руководствуется методическими указаниями логопеда, которые фиксируются в тетради взаимодействия воспитателей и логопеда по каждому ребенку в отдельности и всей группе в целом.

Приведем пример коррекционной работы по преодолению недоразвития речи у детей с нарушением зрения с использованием средств искусства и о взаимодействии специалистов детского сада при изучении того или иного материала.

Так как у детей с нарушением зрения нарушена работа зрительного анализатора, то при коррекции целесообразно опираться на сохраненные – слуховой, кинестетический, двигательный. Их совместная полисенсорная деятельность дает хороший компенсаторный эффект в познавательном развитии и обеспечивает принципиальную возможность полноценного познания объектов. Использование ярких образов – музыки, движения, цвета – является благоприятным компонентом для коррекции познавательной деятельности и речи данной категории детей.

Например, при ознакомлении детей с согласными звуками использовали сказку о гномах и богатырях. Дети заранее на занятиях совместно с воспитателем делали гномиков и богатырей. «Гномик – пухлый, он живет на краю заболоченного леса в мягком мху и носит одежду, похожую на этот мох, то есть зеленый комбинезон. А богатырь был высокий, сильный, он живет у синего моря и носит комбинезон синего цвета». Далее на логопедических занятиях детям давалось представление о твердых и мягких согласных. Мягкие согласные – это пухлые зеленые гномики, а твердые согласные – это сильные синие богатыри. Дети зрительно и тактильно знакомились с твердыми и мягкими звуками при помощи этих гномиков. Проводились игры на закрепление знаний о твердых и мягких согласных, например: «У каждого богатыря своя преграда», «Кто живет в слове?». Дети при помощи пальцев рук показывали согласные буквы. Тифлопедагог на своих занятиях проводил сравнения этих двух гномиков (цвет, качество, величина и другие характеристики). Музыкальный руководитель разучивал песни про гномиков и богатырей.

Данный пример указывает на то, что в этом дошкольном учреждении осуществляется логопедизация педагогического процесса. Оказание комплексной помощи детям с нарушением зрения разными специалистами не считается двойной коррекционной помощью. Напротив, тесное взаимодействие работников дошкольного учреждения (учителей-дефектологов, воспитателей, логопеда, психолога, музыкального руководителя и других) является одним из важных условий организации помощи данной категории детей и создает ту целостную систему, которая обеспечит им речевую базу для дальнейшего школьного обучения.

Литература

1. Архипенко, Г. М. Развитие речи младших дошкольников с недостатками зрения / Г. М. Архипенко. – М. : Дошкольное воспитание, 2013. – № 5. – 287 с.
2. Волкова, Л. С. Логопедия / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2010. – 344 с.
3. Волкова, Л. С. Выявление и коррекция нарушения устной речи у сле-

пых и слабовидящих детей / Л. С. Волкова. – Л. : Педагогика, 2010. – 186 с.

4. Гордеева, С. Е. Обучаем дошкольников грамоте при помощи звука, цвета и движения / С. Е. Гордеева. – М. : ТЦ «Сфера», 2011. – 265 с.

5. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения : учеб. пособие для вузов / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – М. : ВЛАДОС, 2009. – 236 с.

6. Жигорева, М. В. Особенности логопедической работы с детьми, имеющими нарушение зрения и речи / М. В. Жигорева // Логопедия. – 2012. – № 1. – 352 с.

7. Космачева, И. А. Особенности работы учителя-логопеда с детьми с нарушениями зрения / И. А. Космачева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – № 1. – 366 с.

8. Мастюкова, Е. М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст / Е. М. Мастюкова. – М. : Классик Стиль, 2009. – 275 с.

9. Подколзина, Е. Н. Некоторые особенности коррекционного обучения дошкольников с нарушением зрения / Е. Н. Подколзина // Дефектология. – 2011. – № 2. – 365 с.

Корузина Е. А.

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОИЗВОДНОЙ К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ

Среди школьных предметов математика занимает совершенно особое место.

В середине прошлого века в старших классах отечественной школы много внимания и, как следствие, учебного времени уделялось математике. Школьный учебный план содержал три предмета, относящихся к образовательной области «Математика»: алгебра, тригонометрия и геометрия. Изменения учебного плана, произошедшие в ходе реформы 1960-х, привели к тому, что тригонометрия была интегрирована с алгеброй и частично геометрией. Эта система сохранилась до наших дней. В старших классах школы изучаются два предмета, составляющих образовательную область «Математика», – алгебра и основы математического анализа и геометрия.

Однако сейчас наметилась тенденция наличия в учебном плане школы одного предмета – математики. Можно предположить, что в создаваемой профильной школе, скорее всего, в классах естественнонаучного математического профиля сохранится раздельное обучение алгебре и геометрии. А вот в классах других профилей в учебном плане, вероятнее всего, будет присутствовать интегрированный курс математики.

Одно из важнейших понятий математического анализа – понятие производной функции. Оно является весьма плодотворным как для самого ма-

тематического анализа, так и для его многочисленных применений к геометрии, естествознанию, технике.

Понятие производной возникло как результат многовековых усилий, направленных на решение таких задач, как задача о проведении касательной к кривой или о вычислении скорости неравномерного движения. Подобные задачи и задача о вычислении площади криволинейной фигуры интересовали математиков с древних времен. В XVII веке в работах Ньютона и Лейбница эта деятельность получила определенное теоретическое завершение. Ньютон и Лейбниц создали общие методы дифференцирования и интегрирования функций и доказали важную теорему, носящую их имя, устанавливающую тесную связь между операциями дифференцирования и интегрирования. Но современное изложение этих вопросов существенно отличается от того, как они излагались во времена Ньютона и Лейбница.

При подготовке статьи мною были проанализированы следующие учебные пособия по математике: Ш. А. Алимов «Алгебра и начала математического анализа. 10–11 классы: учебник для общеобразовательных учреждений: базовый уровень»; А. Н. Колмогоров «Алгебра и начала анализа: учебник для 10–11 классов средней школы»; А. Г. Мордкович «Алгебра и начала анализа 10 класс. В 2 частях. Часть 1. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений (профильный уровень)»; А. Г. Мордкович «Алгебра и начала анализа 10–11 классы. В 2 частях. Часть 1. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений (базовый уровень)»; Е. П. Нелин «Алгебра и начала анализа: двухуровневый учебник для 11 класса общеобразовательных учебных учреждений».

На мой взгляд, самым удобным при изучении алгебры в школе является учебник А. Г. Мордковича – вся теория изложена подробно и достаточно интересно, для объяснения используются схемы, графики, таблицы. Все теоремы и формулы даются с доказательствами, примерами на их применение. А также в комплекте к учебнику прилагается отдельный задачник, в котором собрано множество упражнений и задач на закрепление всех изученных школьниками тем.

Помимо стандартного применения производной (исследование поведения функции с целью построения графика функции) в школьных учебниках алгебры и математического анализа существуют и другие приложения производной (доказательство неравенств, решение уравнений и систем уравнений с параметрами и другие), которые содержатся лишь в одном учебнике (Е. П. Нелин). Поэтому актуальна разработка элективного курса по теме «Применение производной к решению задач» для учащихся, изучающих алгебру по другим учебникам. Предлагается следующее тематическое планирование элективного курса:

№ занятия	Тема занятий	Количество часов	Форма занятий
1	Введение в элективный курс	1	Лекция с исторической направленностью

Продолжение таблицы

№ занятия	Тема занятий	Количество часов	Форма занятий
2–3	Функции одной переменной	2	Лекция, практикум
4	Непрерывность функции	1	Лекция, практикум
5–6	Производная функции	2	Лекция, практикум
7–8	Физический и геометрический смысл производной	2	Лекция, практикум
9	Применение производной к исследованию функций и построению графиков	1	Лекция, практикум
10	Наибольшее и наименьшее значения функции	1	Практикум
11–12	Использование производных при решении уравнений и неравенств, доказательстве неравенств	2	Практикум
13	Решение задач с использованием производной	1	Практикум
14–15	Решение задач с параметрами с использованием производной	2	Лекция, практикум
16	Контрольная работа	1	

Данный элективный курс углубляет знания о производной и ее применении для решения различных задач.

Литература

1. Балдин, К. В. Высшая математика / К. В. Балдин, В. Н. Башлыков, А. В. Рукосуев. – М. : Флинта, 2010. – 360 с.
2. Шипачев, В. С. Высшая математика / В. С. Шипачев. – 7-е изд. – М. : Высшая школа, 2005. – 479 с.

Кучина В. А.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРАВОПИСАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Тема научного доклада «Дидактические игры в процессе обучения правописанию младших школьников» выбрана не случайно. Значение орфографической грамотности очень велико. Современное поколение отличает

ся безграмотностью, и, несомненно, с этим нужно бороться. Методисты и преподаватели предлагают новые методики, способы обучения подрастающего поколения, учеными разрабатывается реформа орфографии, поэтому тема интересна и увлекательна.

Русская начальная школа накопила богатый опыт обучения правописанию, нашедший отражение в трудах Дмитрия Ивановича Тихомирова «Правописание по грамматике», Константина Дмитриевича Ушинского «Педагогическая антропология» и «Родное слово», а также современных методистов и психологов – Николая Сергеевича Рождественского «Свойства русского правописания как основа методики его преподавания» и Михаила Ростиславовича Львова «Правописание в начальной школе».

Для развития и совершенствования познавательных, умственных и творческих способностей детей очень действенным методом является дидактическая игра, которая может выступать как ведущая деятельность до старшей школы. Дидактические игры – это разновидность игр с правилами, специально создаваемыми педагогикой в целях обучения и воспитания детей.

Игре как одному из основных видов деятельности в жизни маленьких учеников отведено необходимое место в учебно-воспитательной работе в I–IV классах. Данная работа посвящена исследованию влияния дидактической игры на повышение уровня орфографической грамотности по русскому языку и применение ее в процессе обучения правописанию младших школьников 3-го класса.

В настоящее время эта проблема актуальна, так как однотипность и шаблонность уроков снижают уровень орфографической грамотности и интерес к обучению, делают учебный процесс скучным и бесперспективным. Русский язык является одним из сложных и отнюдь не самых интересных предметов в школе. Поэтому необходимо еще в начальной школе развивать у учащихся интерес к этому предмету, сделать его как можно более радостным и увлекательным. В этом и могут помочь дидактические игры, их использование на уроках. Здесь необходимо обратить внимание еще и на то, что учащиеся совершают переход от игровой деятельности к учебной, в младшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей, но и игра в этом возрасте имеет место быть. Основываясь на этой особенности в развитии младших школьников, можно сделать вывод о том, что именно через дидактические игры можно привлечь внимание детей к предмету, развить у них интерес, заинтересованность в получении знаний. В игре на уроке у учащихся развиваются психические процессы, а изучаемый материал усваивается и запоминается лучше, чем на обычных уроках.

Применение дидактических игр способствует не только повышению интереса к учению, но и повышает качество самого обучения, прочность полученных знаний.

На современном этапе вопрос о развитии орфографической зоркости является одним из актуальных вопросов лингводидактики. К сожалению, как показывает практика, учащийся, оканчивающий начальную школу, допускает серьезные орфографические ошибки. Это говорит о том, что у них не сформирована орфографическая зоркость.

Практика осуществлялась на базе гимназии № 2 в 3 «Г» классе. Данный класс обучается по УМК «Перспектива» Л. Ф. Климанова, С. Г. Макеева.

На констатирующем этапе было проведено наблюдение на уроках русского языка по трем направлениям:

- 1) умение находить орфограммы;
- 2) умение определять тип орфограмм;
- 3) способ проверки орфограмм.

Была проведена диагностика уровня сформированности орфографических умений и навыков у обучающихся данного класса. С этой целью для проверки знаний был предложен текст для написания его под диктовку (диктант).

Диктант был тщательно проверен и проанализирован (рис. 1).

Было подсчитано количество ошибок и определены уровни:

- высокий уровень – одна-две орфографические ошибки;
- средний уровень – три-четыре орфографических ошибок;
- низкий уровень – пять и более орфографических ошибок.

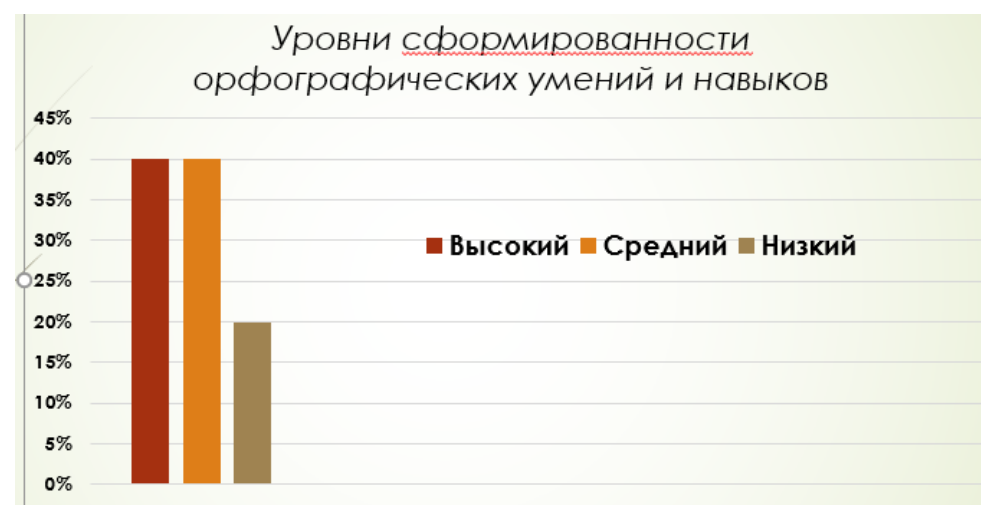


Рис. 1

На формирующем этапе по итогам проведенного диктанта на определение уровня сформированности орфографических знаний обучающихся были выявлены наиболее часто повторяющиеся ошибки учащихся: 1) правописание безударных гласных, проверяемых ударением (Е и И); правописание слов с непроизносимыми согласными в корне; правописание разделительного твердого и мягкого знаков; словарные слова; безударные гласные в корне слова (А и О), поэтому мы решили провести дидактические игры именно по этим типам. Нами были подобраны 15 дидактических игр и проведены на уроках русского языка с целью улучшения качества процесса обучения правописанию и качества знаний младших школьников в области формирования и совершенствования навыков правописания.

Первая группа дидактических игр:

Тема: «Правописание безударных гласных, проверяемых ударением».

Цель: проверить умения учащихся проверять безударные гласные И и Е в корне слова.

«Лучший капитан»

На доске отмечаются берега: берег Е и берег И.

На доске слова: с.нева, веч.р, в.шневый, встр.пенулся, ш.лестел, пригл.жался, обл.гчение.

– Выпишите в два столбика данные слова, а скобках напишите у каждого слова проверочное.

«Самый сообразительный»

Вставь нужную букву и рядом запиши проверочное слово.

ж...стянка - (е,и) - д...ревья - (е,и) -

ш...лестеть - (е,и) - ш...рстяной - (е,и) -

т...пло - (е,и) - ж...мчужина - (и,е) -

«Дополни сам»

– Вставьте пропущенные гласные, напишите проверочные слова.

тр...п...тали в...ч...реет з...л...нели л...п...тали

Вторая группа дидактических игр:

Тема: «Правописание слов с непроизносимыми согласными в корне».

Цель: проверить умения учащихся проверять слова с непроизносимыми согласными в корне.

«Самый внимательный».

На доске слова: счас.ливые, радос.ные, здра.ствуй, интерес.ный, звез.ный, сер.це, чудес.ный, прекрас.ный.

– Как вы думаете, что вам нужно сделать с этими словами?

– По какому признаку или правилу вы будете их делить?

– Запишите слова в два столбика и к каждому слову в скобках напишите проверочные слова.

«Строитель»

От данных имен существительных образуйте однокоренные имена прилагательные с непроизносимой или парной по глухости-звонкости согласной в корне слова.

На доске слова: город, дети, ярость, грусть, ненастье, несчастье, капуста, уста, честь, лесть.

«Пары»

Соедините имена прилагательные с подходящими по смыслу именами существительными. Вставьте, где это необходимо, непроизносимые согласные.

звез...ный	пирог
влас...ный	поворот
опас...ный	вечер
счас...ливый	возглас
вкус...ный	писатель
радос...ный	денек
чудес...ный	небосклон
поз...ний	рассказ
интерес...ный	случай
извес...ный	голос

Третья группа дидактических игр:

Закрепление по теме: «Правописание разделительного твердого и мягкого знаков».

Цель: проверка умений различать слова с разделительным твердым и мягким знаком.

«Дорожка»

Упражнение выполняется на двух строчках. На первой строчке записан ь, на второй – ъ. Учитель читает слова, ученики записывают на нужной строчке.

Слова: 1) льет, 2) вьют, 3) съедобный, 4) листья, 5) обезьяна, 6) объявление, 7) съезд, 8) ручьи.

«Камень – вата».

Дети поднимают синий кружок, если услышат твердый согласный звук, и поднимают зеленый кружок, если услышат мягкий звук.

Словарный материал: листья, подъезд, коньки, тюльпан, съехали, пеньки, съел, объявление, вьюга, варенье, съёмка, льёт, кольца, съедобный, вьюн, съезжать.

«Замена»

Замените данные предложения одним словом:

1. Растолковывать. Сделать понятным.
2. Недоеденные куски.
3. Полоса земли вдоль берега моря, озера.
4. Вход в здание.
5. Почтовый служащий, разносящий почту.
6. Мясной отвар.
7. Идущий в пищу, пригодный к еде.

Четвертая группа дидактических игр:

Тема: «Словарные слова».

Цель: расширить словарный запас учащихся; развитие фонематического слуха.

Две корзины, в одну складываются грибы – слова, в которые вставлена буква о, а в другую – буква а. В какой корзине слов больше? Объясните правописание слов.

Используемые слова: п..года, т..пор, к..мпьютер, тр..мвай, ..втобус, тр..лейбус, р..кета, в..кзал, м..лина, ш..фер, п..мидор, ..гурец, т..релка, х..роший.

«Слова наоборот»

Вам даны слова, написанные наоборот. Найдите их.

Гурдв , ретев, аноров, аталоп, ланеп, аджедо, атобар, дорог, игопас, кызя, адогя, атябер, кинечу.

«Диктант-игра « Цепочка»

Из данных слов вы должны составить цепочку, чтобы каждое последующее слово начиналось на последнюю букву предыдущего слова.

.дежда, ..гурт, .грод, су..ота, д.ревня, .втобус, .лфавит, ябл.ко, т.традь, д.журный, т.варищ.

(Одежда-автобус-суббота-алфавит-тетрадь-деревня-яблоко-огород-дежурный-йогурт-товарищ)

Пятая группа дидактических игр:

Тема: «Безударные гласные в корне слова (А и О)».

Цель: отработка навыка нахождения безударных гласных в корне слова.

«Нужный орешек»

На доске: д.жди, тр.ва, с.довник, тр.пинка, в.лна, м.стерская.

– Как вы думаете, что вам нужно сделать?
 – Помогите белочкам взять нужные орешки – слова (одна белочка собирает слова – орешки с безударной гласной **а** в корне, другая – с **о**). Объясните правописание слов – проверочное слово в скобках.

«Соколиный глаз»

Кто больше всех найдет в тексте слов с безударными гласными, проверяемыми ударением? Подчеркните эти слова.

(Примечание: на карточках, которые мы раздаем ребятам, слова не подчеркнуты.)

Росистый вечер дышал упоительной прохладой. Хороводы звезд чудными узорами сплетались на далеком небосклоне, но отдаленные горы были ясно видны. Запоздалые пчелы лениво и сонливо жужжали в цветах сирени.

Посмотрим, кто справился с заданием быстрее и правильнее всех.

«Кто больше?»

Кто больше вспомнит и запишет слов с безударными гласными к проверочным словам:

- Водный – вода, водянистый, водяной...
- Час – часовщик, почасовая (оплата), часовой...
- Даль – далеко, далекий, издалека...

Я засекаю ровно три минуты!

Скажите, пожалуйста, кто из вас сумел подобрать три однокоренных слова? Пять слов? Кто больше? Итак, победителем оказался...

На заключительном этапе была проведена повторная диагностика уровня сформированности орфографических умений и навыков у обучающихся данного класса. С этой целью для проверки знаний был предложен текст для написания его под диктовку.

Диктант был тщательно проверен и проанализирован (рис. 2).



Рис. 2.

В процессе практической деятельности нами были использованы различные дидактические игры и методики их применения. Как выяснилось,

использование дидактической игры при обучении правописанию эффективно. Большинство учащихся запоминают орфограмму и впоследствии пишут ее грамотно.

В процессе педагогической деятельности мы установили, что наибольший положительный эффект дает всесторонний подход к данной проблеме, а также неперенным условием успешной работы по обучению правописанию является налаживание двусторонней связи с учениками.

Система дидактических игр способствует формированию у школьников умения замечать новые слова и объяснять их правописание с опорой на знание типа орфограммы и способа ее проверки. Следствием этого становится повышение орфографической грамотности учащихся.

Литература

1. Алгазина, Н. Н. О развитии орфографической зоркости / Н. Н. Алгазина // Русский язык в школе. – 1981. – № 3. – С. 32–37.
2. Алгазина, Н. Н. Система орфографических упражнений // Русский язык в школе. – 1988. – № 2. – С. 34–39.
3. Богоявленский, Д. Н. Психологические принципы усвоения орфографии, обучение орфографии / Д. Н. Богоявленский // Начальная школа. – 2003. – № 4. – С. 39.
4. Вопросы методики обучения русскому языку в начальной школе / под ред. Н. С. Рождественского. – М. : АПН РСФСР, 1959. – 263 с.
5. Захаров, М. М. Дидактические игры на уроках русского языка / М. М. Захаров. – М. : изд-во «Приор», 2010. – 156 с.
6. Львов, М. Р. Правописание в начальных классах / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 2000. – С. 159.
7. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М., 2014.

Литвинова Д. Ю.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО И ФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО МЕТОДОВ СТИМУЛИРОВАНИЯ СОЗРЕВАНИЯ ПОЛОВЫХ ПРОДУКТОВ ЦЕННЫХ ВИДОВ РЫБ В ИСКУССТВЕННОМ ВОСПРОИЗВОДСТВЕ

Для созревания половых продуктов у производителей в искусственном воспроизводстве используют экологический и физиологический методы, которые ускоряют созревание половых продуктов, что очень важно.

Цель работы: выяснить особенности применения экологического и физиологического методов стимулирования созревания половых продуктов

для тихоокеанских лососей и амурских осетровых на рыбоводных предприятиях Дальнего Востока.

Для выполнения цели решали следующие задачи:

1) выяснили историю возникновения и авторов-основоположников физиологического и экологического методов стимулирования созревания половых продуктов рыб;

2) ознакомились с расположением Рейдового лососевого рыбоводного завода (ЛРЗ) и Владимировского осетрового рыбоводного завода (ОРЗ) в системе базовых рек;

3) дали оценку особенностям выдерживания производителей горбуши (*Oncorhynchus gorbusha* Wallbaum, 1869) и кеты (*Oncorhynchus keta* Wallbaum, 1869) в процессе искусственного воспроизводства на Рейдовом ЛРЗ (Сахалинская область);

4) оценили использование физиологического метода стимулирования производителей амурского осетра (*Acipenser schrenkii* Brandt) и калуги (*Huso dauricus* Georgi) на Владимировском ОРЗ (Хабаровский край).

Актуальность: заготовка производителей является первым и важнейшим звеном биотехники искусственного разведения рыб и связана с рядом значительных трудностей, поскольку для рыбоводных целей нужны полноценные, генетически разнообразные производители, от которых возможно в заводских условиях получить физиологически полноценные икру и сперму.

Методы стимулирования созревания производителей

Экологический метод

Над разработкой экологического метода стимулирования созревания половых клеток у осетровых работал профессор А. Н. Державин, который в 1937 г. на Куре получил производителей осетра со зрелыми половыми клетками путем выдерживания их в бассейнах с непрерывным круговым течением воды, по термическому и гидрохимическому режимам близкой к воде Куры.

Экологический метод заключается в том, что производителей до созревания половых клеток выдерживают в садках, бассейнах, где создаются условия, близкие к естественным. Этот метод применяется для рыб с осенне-зимним икрометанием.

Физиологический метод

Физиологический метод стимулирования созревания половых клеток у рыб разработал профессор Н. Л. Гербильский в 1941 году. Сущность метода заключается в том, что введение гормона гипофиза или его искусственных заменителей производителям рыб с гонадами, находящимися в IV СЗ, ускоряет их созревание.

Краткая справка о Рейдовом ЛРЗ

Рейдовый ЛРЗ был основан японцами в 1927 году на реке Рейдовой (о. Итуруп). Базовыми водоемами Рейдового ЛРЗ служат река Рейдовая и ее приток Аргунь, на которых производят облов производителей лососей и сбор икры для инкубации. Выпуск молоди осуществляют в реку Рейдовую.

Мощность предприятия в настоящее время определена в 60 млн. покатной молоди в год, из них 40 млн. горбуши и 20 млн. кеты.

Краткая справка о Владимировском ОРЗ

Владимировский ОРЗ расположен в Хабаровском крае, Еврейской автономной области, Смидовичском районе, близ поселка Владимировка. Завод был сдан в эксплуатацию только в начале 2009 года. Мощность завода – 2 млн. штук молоди осетровых в год.

Материалы и методики

В качестве объектов исследований использовали производителей тихоокеанских лососей: горбуши (*Oncorhynchus gorbusha* Wallbaum, 1869) и кеты (*O. keta* Wallbaum, 1869) и амурских осетровых (амурского осетра (*Acipenser schrenkii* Brandt) и калуги (*Huso dauricus* Georgi)).

Исследования проводили на Рейдовом ЛРЗ, который расположен в Сахалинской области на о. Итуруп, и на Владимировском ОРЗ, расположенном в Еврейской автономной области Хабаровского края, Смидовичском районе, в селе Владимировка.

Перед взятием половых продуктов у горбуши (*O. gorbusha*) и кеты (*O. keta*) проводили биологический анализ производителей на зрелость по стандартной методике Правдина (1963):

1) длина АС (длина по Смитту (Smitt, 1886) – расстояние от переднего края рыла до конца средних лучей С) и АД (длина без хвостового плавника – расстояние от начала рыла до конца чешуйного покрова);

2) общая масса тела;

3) определение стадии зрелости гонад;

4) масса гонад;

5) масса рыбы без гонад;

6) взятие отоликов.

Перед взятием половых продуктов у амурского осетра (*Acipenser schrenkii*) и калуги (*Huso dauricus*) вели биологический журнал с занесением в него данных, указывающих вес, длину АС (длина по Смитту (Smitt, 1886) – расстояние от переднего края рыла до конца средних лучей С) и АВ (длина всей рыбы – общая или абсолютная длина – от вершины рыла до вертикали конца наиболее длинной лопасти хвостового плавника при горизонтальном положении рыбы) (Правдин, 1963) и обхват рыбы. Каждой принятой особи вводили электронный чип с идентификационным номером.

От каждой самки брали ооциты на определение стадии и степени зрелости методом определения степени поляризации в ооцитах щуповым методом. Показателем поляризации ядра в ооцитах является частное от деления величины расстояния от верхней границы зародышевого пузырька до оболочек ооцита в области анимального полюса на величину расстояния от анимального полюса до вегетативного. Коэффициент поляризации (Кп) определяли по формуле:

$$Кп = I/L,$$

где, I – расстояние от анимального полюса до верхнего края ядра

(зародышевого пузырька), а L – наибольшее расстояние от анимального до вегетативного полюса.

Количество производителей лососевых и осетровых, использованных во время исследования, приведено в таблице 1.

Таблица 1

Количество производителей лососевых и осетровых, использованных для исследования в период с 2013 по 2015 г.

Вид рыбы	Год	Количество производителей, шт.		
		всего	использовали для получения половых продуктов	не использовали для получения половых продуктов
Кета	2013	72200	36400	35800 (на естественный нерест)
Горбуша	2013	159713	104111	55602 (на естественный нерест)
Амурский осетр	2015	47	43	4
Калуга	2015	Производителей не использовали, оплодотворенную икру привезли с Анюйского ОРЗ		

Экологический метод стимулирования производителей горбуши и кеты и его применение на Рейдовом ЛРЗ

Рыбоводный процесс на Рейдовом ЛРЗ начинали с отлова производителей (так называют самцов и самок, предназначенных для целей искусственного разведения). С началом нерестового хода лососей на водоемах, где расположены заводы, устанавливали «забойки». Рыболовные заграждения устанавливали на участках рек, к которым лососи подходят уже с почти зрелой икрой и спермой, близких к нерестилищам. В начале лососевой путины время выдерживания рыбы в садках не превышало пяти дней, а в разгар нерестового хода – три-четыре дня. Садки располагали сразу за рыболовным заграждением на галечном грунте. Размеры дна садков 2 × 3 м, высота – 1,5–2,0 м. Температура воды в период выдерживания была от 8 до 11,6 °С. Скорость течения от 1 до 0,1–0,2 м/сек. Содержание растворенного в воде кислорода 7–8 мг/л. Показатель рН – 8. Прозрачность не менее 1,5 м. Плотность посадки в речных садках: горбуша – 40 экз/м², кета – 20 экз/м².

Ориентировочно о степени зрелости икры и спермы судили по степени «лошалости» – так называют брачный наряд лососей.

Рыбоводы ежедневно отбирали из садков по несколько производителей и, слегка надавливая на брюшко, проверяли текучесть половых продуктов. Когда рыба созрела, икра и сперма текут из анального отверстия даже при легком надавливании, приступали к сбору половых продуктов.

Использование физиологического метода стимулирования производителей амурского осетра на Владимировском ОРЗ

Добычу (вылов) производителей осетровых рыб осуществляли в Николаевском районе в 2014 г. Место нахождения несамоходного судна «Рыбовод Амура» было выбрано в протоке на правом берегу в районе п. Иннокентьевка. Сроки добычи по разрешениям с 13 мая по 30 июня 2015 г. Добычу проводили с 16 по 23 мая.

После вылова производителей помещали в бассейны с проточной водой на несамоходном судне «Рыбовод Амура». При приемке вели биологический журнал с занесением в него веса, длины по АС и АВ и обхвату рыбы. Каждой принятой особи вводили электронный чип с идентификационным номером. От каждой самки брали ооциты на определение стадии и степени зрелости по коэффициенту поляризации. Производителей на Владимировский ОРЗ доставили в сроки от 16 до 23 мая.

Работу с производителями начали 26 мая при подъеме температуры воды до 14–15 °С. Взятие половых продуктов производили от 31 самки и 16 самцов.

Естественный нерест у ранних яровых форм – середина мая–начало июня. Первым этапом работы с яровыми осетровыми является отбор производителей с текучими половыми продуктами и с гонадами в IV завершенной СЗ. От первых можно сразу получить икру и сперму, пригодные для рыбоводных целей, от вторых – после кратковременного (одни-трие суток) выдерживания в прудах, садках или бассейнах и однократной инъекции препарата гипофиза или сурфагона.

Для стимулирования созревания использовали сурфагон. Синтетический аналог люлиберина – ЛГРГ-А (сурфагон) стимулирует выброс гонадотропных гормонов гипофиза лютеинизирующего (ЛГ) и фолликулостимулирующего (ФСГ) в кровь с пиком через два-три часа после введения.

Инъектирование самцов проводили с 26 мая по 3 июня, сбор половых продуктов провели в сроки с 24 мая по 4 июня при температуре от 13,1 до 17,9 °С. Инъекцию проводили разово. Из 16 самцов половые продукты использовали от 14 производителей, так как сперма двух самцов была непригодна для оплодотворения икры.

Самок инъектировали с 27 мая по 3 июня, сбор половых продуктов проводили в сроки с 28 мая по 4 июня при температуре от 14,3 до 17,9 °С. Первоначально самкам вводили 20 % от общей дозы, затем в зависимости от температуры вводили еще 80 %. Время получения икры зависело также от температуры. От обнаружения одной икринки до получения икры должно пройти 1,5–2 часа. Количество препарата для самцов 0,3 мкг на 1 кг веса, для самок – 0,5 мкг на 1 кг веса двукратно с интервалом 12 часов. Из 31 самки половые продукты использовали от 29 производителей, так как от двух самок икра не овулировала.

Сбор половых продуктов на Владимировском ОРЗ прошел в 2015 г. в установленные сроки.

Амурского осетра выдерживали в шести бетонных бассейнах для выдерживания производителей. Площадь одного бассейна составляет 17,5 м², форма овальная. Водоснабжение в бассейне механическое, расход

воды 20 л/сек. Температура в период выдерживания от 13,0 до 18,6 °С. Содержание растворенного в воде кислорода 6–7 мг/л. Показатель pH – 7,5. Прозрачность воды – 30 см. Плотность посадки при выдерживании и инъецировании производителей в бассейнах не превышала 15 кг/м². Отхода за период выдерживания не наблюдали.

Заключение

Учитывая биологические и экологические особенности горбуши и кеты, в процессе искусственного воспроизводства на Рейдовом ЛРЗ использовали экологический метод, сбор производителей на Рейдовом ЛРЗ производили с отсадкой в садки и проверкой на зрелость. В садках производителей выдерживали не более пяти суток. Температура воды в период выдерживания была от 8 до 11,6 °С. Скорость течения – от 1 до 0,1–0,2 м/сек. Содержание растворенного в воде кислорода – 7–8 мг/л. Показатель pH – 8. Плотность посадки в речных садках: горбуша – 40 экз/м², кета – 20 экз/м².

На Владимировском ОРЗ использовали физиологический метод для стимулирования производителей амурского осетра. В качестве раствора для инъецирования использовали сурфагон (синтетический аналог люлиберина – ЛГРГ-А). Инъецирование самцов проводили с 26 мая по 3 июня, сбор половых продуктов провели в сроки с 24 мая по 4 июня при температуре от 13,1 до 17,9 °С. Инъекцию проводили разово. Из 16 самцов половые продукты использовали от 14 производителей, так как сперма двух самцов была непригодна для оплодотворения икры. Самок инъецировали с 27 мая по 3 июня, сбор половых продуктов проводили в сроки с 28 мая по 4 июня при температуре от 14,3 до 17,9 °С. Первоначально самкам вводили 20 % от общей дозы, затем в зависимости от температуры вводили еще 80 %. Время получения икры зависело также от температуры.

Выдерживали производителей в шести бетонных бассейнах овальной формы для выдерживания производителей. Расход воды в период выдерживания 20 л/сек. Температура от 13 до 18,6 °С. Содержание растворенного в воде кислорода – 6–7 мг/л. Показатель pH – 7,5. Прозрачность воды – 30 см. Плотность посадки при выдерживании и инъецировании производителей в бассейнах не превышала 15 кг/м². Отхода за период выдерживания не наблюдали.

Лобанова И. В.

УСТНЫЙ ПЕРЕВОД. ТИПЫ УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ

Наша работа посвящена проблемам обучения устному переводу. Актуальность темы заключается в том, что перевод в своем развитии прошел

несколько этапов, но в настоящее время устный перевод является все более востребованным, поэтому очень важно понимать, к какому из видов перевода прибегнуть в том или ином случае: конференция, деловая встреча и т. п.

Устный перевод – это вид перевода, при котором оригинал и его перевод выступают в процессе перевода в нефиксированной форме, что предопределяет однократность восприятия переводчиком отрезков оригинала и невозможность последующего сопоставления или исправления перевода после его выполнения. При устном переводе создание текста перевода может происходить либо параллельно восприятию оригинала, либо после того, как завершится восприятие оригинала. Устный перевод состоит из двух этапов – восприятие и говорение, которые протекают в быстрой последовательности, и потому если некоторый отрезок не был воспринят в искаженном виде, необходимо выделить основные смысловые единицы, подлежащие переводу. На качество перевода могут часто влиять как физические факторы (посторонние разговоры, стройка, гул, транспорт...), так и лингвистические (незнакомые переводчику слова, аббревиатуры, термины). Все это надо учиться преодолевать, выделяя смысловые единицы с учетом предыдущего контекста.

При устном переводе срок на выбор лексических единиц из языка, на который ведется перевод, минимален, а это требует умения быстро найти близкое соответствие слову, не поддающемуся переводу, но сохраняющему его основное значение. Последовательный перевод – это способ устного перевода, при котором переводчик начинает переводить после того, как оратор перестал говорить, закончив свою речь или часть ее. Последовательный перевод следует за текстом подлинника, либо уже отзвучавшим, то есть полностью произнесенным, либо произносимым с перерывами звучания – обычно «поабзацно», то есть по группам из нескольких предложений, реже «пофразно» – отдельными предложениями с паузой после каждого предложения. Следовательно, последовательный перевод включает две разновидности: абзацно-фразовый перевод и собственно последовательный перевод. В зависимости от направления перевода и возможности смены направлений различают односторонний перевод и двусторонний перевод [1].

Синхронный перевод – это способ устного перевода, при котором переводчик, слушая речь оратора, практически одновременно (с небольшим отставанием – две-три секунды) проговаривает перевод. Как правило, синхронный перевод осуществляется с применением технических средств, в специальной кабине, где речь оратора подается переводчику через наушники, а сам переводчик говорит в микрофон, откуда перевод транслируется для рецепторов.

При устном переводе, основными видами которого являются последовательный и синхронный, перед переводчиком стоит задача максимальной полной передачи содержания, по возможности быстрой и по возможности с сохранением особенностей индивидуального стиля оратора. В связи с этим обучение устному переводу нацелено на выработку навыка быстрой устной межъязыковой трансляции.

Обычно обучение устному переводу разбивается на подготовительный и основной этапы. Подготовительный этап – это усиленное изучение иностранного языка, с которого и на который студент будет учиться переводить. Студенты учатся произносить речи на разные темы, давать и брать интервью

и т. п. Активно осваиваются жанры устной речи на родном языке. В обучение иностранному языку широко вводится аудирование, которое крайне необходимо будущему переводчику, и студенты начинают переводить простые устные и письменные тексты с иностранного языка на родной [1].

Активный комплексный тренинг устного перевода начинается на основном этапе обучения. Среди упражнений, применяемых в разных школах перевода, чаще всего встречаются: тренинг памяти, тренинг переключения с языка на язык, тренировка темпа, работа над лексикой, тренинг трансформации. Выбор упражнений, используемых на каждом занятии по практике перевода на начальном-среднем этапах обучения, обусловлен необходимостью формирования ряда навыков и умений. Наиболее важными являются: навыки аудирования, навыки мнемотехники, навыки трансформации, навыки переключения с одного языка на другой, навыки управления речевыми механизмами, навыки техники устной речи, темп перевода. Рассмотрим некоторые из названных навыков.

1. Навыки аудирования английского текста, предназначенного для перевода. Навыки аудирования на начало обучения устному переводу уже должны быть сформированы. При переводе же необходимо не только понимание услышанного, но и умение выделить ключевую информацию, заключенную в тексте, запомнить прецизионные слова, разбираться в грамматических трудностях. Для этого предусмотрены следующие упражнения:

а) упражнение «перевод-диктовка». Учащиеся письменно переводят на русский язык английские фразы, каждая из которых зачитывается один раз. После завершения диктовки всего текста варианты перевода, предложенные учащимися, обсуждаются всей группой;

б) упражнение на понимание общественно-политической лексики, воспринимаемой на слух. Имеется в виду перевод небольших фраз, в которых содержатся типичные для общественно-политических текстов языковые трудности. Преподаватель контролирует один из переводов и напоминает правильный вариант перевода;

в) письменный перевод звукозаписи. Это упражнение является универсальным, и его следует практиковать в течение всего курса устного перевода. При этом усложняются тексты для перевода. Упражнение используется в качестве домашнего задания. Учащиеся могут слушать текст неограниченное число раз и переводить его по частям. Следует предостеречь учащихся от попыток записать дословно на английском языке текст, а затем его переводить, как обычно при зрительном восприятии. В этом случае эффективность упражнения снижается.

2. Навыки мнемотехники. Мнемотехника позволяет развить качественную и позиционную память, то есть запоминание большого объема информации и порядка следования единиц информации.

3. Навыки трансформации. Перевод во многом есть искусство трансформации не только межъязыковой, но и внутриязыковой. В поисках оптимального варианта переводчик перебирает синонимы, ищет описательные обороты, отбрасывает слова с повторной информацией и т. д. Для того, чтобы запомнить воспринимаемый на слух текст, он выделяет слова с ключевой информацией, преобразует длинные предложения, ищет емкие лексические единицы для опорных

пунктов памяти, для записи в последовательном переводе. Для формирования навыков трансформации предназначены следующие упражнения:

а) учащимся предлагается список слов и словосочетаний на русском языке, которые следует заменить синонимами или описательными оборотами на русском языке;

б) трансформационное чтение. Это упражнение не содержит межъязыкового перевода. Учащиеся должны пересказать текст упражнения на русском языке, не переводя, за исключением цифр или других прецизионных слов, уже использованных в тексте;

в) перевод только необходимого состава структуры предложения, без расширений и дополнений. Данное упражнение件件件件 для формирования навыка вычленения главного в высказывании, и начинать его лучше на материале, который с лексической точки зрения студентам максимально знаком. Для начального этапа удобны элементарные информационные тексты по страноведению (политическая и экономическая география, новости культуры и искусства и т. д.);

г) компрессировать русскую фразу и затем перевести сокращенный вариант на английский язык;

д) трансформировать сложное предложение из сложного в два простых или заменить подчинительную связь в предложении на сочинительную;

е) микрореферирование. Упражнение, в котором учащиеся выделяют из текста ключевую информацию и обозначают ее краткой формулировкой. Упражнение практикуется как на русском, так и на английском языках.

4. Навыки переключения с одного языка на другой. Умения и навыки быстро переходить с одного языка на другой, находить сразу иноязычный эквивалент, совмещать семантические системы двух языков, совершенно необходимых в устном переводе. Эти навыки и умения вырабатываются в следующих упражнениях:

а) упражнение с числительными. Это упражнение отрабатывает гибкость мышления в условиях двуязычия. Упражнение имеет несколько вариантов исполнения: беглое чтение числительных, запись числительных, воспринимаемых на слух, которые читаются на русском языке, устный перевод числительных при аудировании;

б) упражнение с повторениями. Неоднократное повторение перевода способствует запоминанию клишированных выражений на английском языке;

в) упражнение в автоматизированном употреблении общественно-политической лексики создает связи между лексическими единицами русского и английского языков;

г) упражнение с прецизионными словами.

5. Навыки управления речевыми механизмами. Переводчику приходится одновременно выполнять несколько действий: слушать и говорить, как в синхронном переводе, слушать и делать записи, как при последовательном переводе, удерживать часть текста в памяти и подыскивать в долговременной памяти иноязычные эквиваленты. При этом работают различные механизмы, которыми необходимо управлять: нейтрализовать в случае необходимости проговаривание, выделять ключевую информацию

и компрессировать поступающий текст, прогнозировать речь источника. Этому служат упражнения:

а) упражнение со счетом. Учащиеся читают (на первых занятиях по-русски, затем по-английски), пробегаая глазами, английский текст. По истечении времени, необходимого для чтения текста, один из учащихся рассказывает его содержание;

б) упражнение в сложном аудировании. Учащиеся читают и одновременно слушают через наушники английский текст, после прослушивания все, каждый в свой микрофон, передают общее содержание воспринимаемого текста. Упражнение усложняется тем, что сначала учащиеся читают по-русски, потом по-английски, затем при аудировании читают русский текст и наконец английский.

6. Навыки техники устной речи. Переводчик должен обладать хорошей дикцией, высокой культурой устной речи, умением грамотно завершать любое предложение, заполнять «пустые места» и домысливать невоспринятые отрезки речи, иметь достаточный запас репродуктивного материала: ситуационные клише, эпитеты, обиходные речения.

7. Тренировка темпа. Тренировку темпа нужно вводить с самого начала, чтобы стресс в практической работе был уменьшен. На раннем этапе удобнее всего использовать механизмы конкурентности и коллективной ответственности. Вот несколько типов заданий для начального этапа обучения:

а) дать студентам заранее повторить (или перевести) ряд цифр или отдельную фразу. Перед выполнением упражнения необходимо дать установку на максимальную скорость и предупредить, что если студент будет молчать хотя бы несколько секунд, задание передается другому студенту;

б) работа по цепочке. Прослушав текст, студенты по очереди восстанавливают его содержание, причем перед ними стоит задача не пересказать, а создания связного текста, с максимальной полнотой передающего содержание. Каждый студент произносит по одной фразе, подстраивая ее к предыдущей. Паузы запрещены. Каждому приходится опираться на надежность работы предыдущего «переводчика» [2].

На основном этапе обучения устному переводу также активно вводится перевод на время. При этом каждому дается примерно одинаковый объем текста и затем фиксируется время выполнения. Таким образом, обучение устному переводу требует не только развития переводческих навыков, навыков всех видов лингвистического анализа, но также разнообразия тренировочной деятельности в коммуникативном взаимодействии с другими обучаемыми.

Литература

1. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (Лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. – М. : Высшая школа, 1990. – 99 с.
2. Войцеховская, Е. С. Типы упражнений при обучении устному переводу на начальном-среднем этапах (на материале английского языка) / Е. С. Войцеховская // Лингводидактические аспекты перевода в процессе подготовки переводчиков : материалы Междунар. науч.-практ. семинара. – Иркутск, 2006. – С. 289–296.

Максимова А. Н.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Речь – основа всякой умственной деятельности, средство коммуникации [5, с. 68]. Развитие речи – важная задача обучению языку, стоящая перед школой на всех ступенях ее развития [6, с. 15]. Поэтому развитие речи – это важный аспект обучения младшего школьника, упор на который должен делать учитель на каждом уроке.

В основу начального курса русского языка положено всестороннее развитие речи. Этой задаче подчинено изучение фонетики, морфологии, элементов лексики и синтаксиса [1, с. 294]. Развитие речи – это принцип в работе как по чтению, так и по правописанию. Работа над правильным произношением и выразительностью устной речи, над обогащением словаря, над точностью и правильным употреблением слова, над словосочетанием, предложением и связной речью, над орфографически грамотным письмом – вот основное содержание уроков по развитию речи.

Развитие речи – это последовательная, постоянная учебная работа, которую можно планировать и на каждый урок, и в перспективе. Развитие речи имеет свой арсенал методов, собственные виды упражнений, свою программу умений, которые обеспечиваются соответствующей методикой. Проводя изложения и сочинения, устные рассказы, словарные и синтаксические упражнения, учитель руководствуется не только перспективной целью, которая может быть определена как хорошая речь, но и конкретными учебными целями каждого отдельного упражнения.

Проблемами развития речи в психологии занимались в разное время такие авторы, как Лев Семенович Выготский «Мышление и речь», Александр Романович Лурия «Речь и интеллект в развитии ребенка», Жан Пиаже «Речь и мышление ребенка», Сергей Леонидович Рубинштейн и др. Они изучали механизмы речи, основные этапы ее развития, факторы, определяющие речевое развитие, причины речевых нарушений. Анализ последних публикаций и результаты исследований показывают, что число детей с речевыми нарушениями с каждым годом растет, а сами речевые расстройства принимают все более сложные формы.

Вот почему вопрос о том, как системно построить работу по развитию речи у младшего школьника, начиная с первых шагов их обучения в школе, по-прежнему остается **актуальным**. Важнейшим компонентом его решения является введение в учебный процесс работы над лексическим значением слова.

Лексическая, или словарная, работа в начальных классах на уроках русского языка включает в себя разнообразные направления практической деятельности над словом. Она может проводиться и как количественное обогащение словаря детей, и как работа над значениями слов, над оттенка-

ми значений, над активизацией словаря и т. д. Но по результатам практических наблюдений приемы работы над языковым материалом не ориентируют младших школьников на систематизацию лексических знаний.

Большая часть лексической работы в начальной школе имеет прикладной характер, так как семантизация слов, знакомство с фактами многозначности, со словами сходного и противоположного значения организуются только в связи с изучением грамматики и обучением правописанию. Вследствие этого у младших школьников недостаточно формируются лексические учебно-языковые умения, являющиеся основой овладения лексическим богатством родного языка и развитой речью. Поэтому встает вопрос о совершенствовании приемов работы над словом на уроках русского языка.

В современной методике преподавания русского языка проблемы изучения лексики и словарной работы в школе рассматриваются в работах таких ученых, как Михаил Трофимович Баранов «Научно-методические основы обогащения словарного запаса школьника в процессе изучения русского языка», Таисия Алексеевна Ладыженская «Речевые секреты», Михаил Ростиславович Львов «Речь младших школьников и пути ее развития» и др. Особое внимание уделяется созданию системы работы по лексике и обогащению словарного запаса, что вследствие ведет к развитой речи младшего школьника. Поэтому, чтобы проследить за этими составляющими мы провели исследование на базе гимназии № 2 в 3 «В» классе. В классе 29 учащихся. Данный класс обучается по УМК «Перспектива». Авторы учебника – Л. Ф. Климанова, С. Г. Макеева.

На констатирующем этапе исследования мы провели работу по определению уровня развития речи учащихся. Наблюдение проводилось по следующим критериям уровней развития речи младших школьников:

1) произносительный уровень (техника речи, орфоэпия, интонационные умения):

- **высокий** (5–6 баллов) – хорошая дикция, отчетливое выговаривание звуков, соблюдение правил орфоэпии, умение говорить выразительно, достаточно грамотно владеть интонацией, логическим ударением;

- **средний** (3–4 балла) – хорошая дикция, отчетливое выговаривание звуков, речь невыразительна, не владеет интонацией, логическим ударением;

- **низкий** (0–2 балла) – плохое выговаривание отдельных звуков, речь невыразительна, не владеет интонацией, логическим ударением;

2) лексический уровень (количественное накопление словарного запаса, активизация словарного запаса):

- **высокий** (5–6 баллов) – богатый словарный запас, отсутствие слов-паразитов, просторечных слов и выражений, диалектных форм;

- **средний** (3–4 балла) – достаточно богатый словарный запас, используются диалектизмы и слова-паразиты;

- **низкий** (0–2 балла) – бедный словарный запас, неточно употребляют отдельные слова, выбор слов однообразен, используются диалектизмы и слова-паразиты;

3) грамматический уровень (построение словосочетаний, предложений и текста):

- **высокий** (5–6 баллов) – употребление в речи словосочетаний и пред-

ложений разных типов, речь логична и последовательна;

- **средний** (3–4 балла) – употребление в речи словосочетаний и предложений разных типов, допускает неточности, речь не всегда логична и последовательна;

- **низкий** (0–2 балла) – преобладают однотипные словосочетания и предложения (назывные и нераспространенные), речь не последовательна.

У нас получились вот такие результаты:

- ✓ 0 – *высокий*;

- ✓ 17 – *средний* (59 %);

- ✓ 12 – *низкий* (41 %).

В ходе наблюдения мы выяснили, что уровень развития речи учащихся весьма средний. Упражнений такого характера на уроках русского языка недостаточно.

На первой учебной неделе нами были выбраны и проведены диагностики по развитию речи по методике Роберта Семеновича Немова «Определение понятий» и «Активный словарный запас».

В результате обработки методики «Определение понятий» мы получили уровни развития речи учащихся:

- ✓ 1 – *очень высокий* (3 %);

- ✓ 12 – *высокий* (42 %);

- ✓ 16 – *средний* (55 %);

- ✓ 0 – *низкий*.

Что говорит о среднем уровне развития речи, то есть качестве усвоенных понятий.

Обработав методику «Активный словарный запас», мы получили:

- ✓ 5 – *очень высокий* (17 %);

- ✓ 10 – *высокий* (34 %);

- ✓ 8 – *средний* (28 %);

- ✓ 6 – *низкий* (21 %).

Это показывает, что учащиеся находятся на достаточно высоком уровне, но и показывает большой процент учащихся с низким уровнем.

Таким образом, можно отметить, что уровень развития речи учащихся выше среднего. Необходимо использовать в системе обучения упражнения, направленные на лексическую работу.

На формирующем этапе исследования мы использовали лексические упражнения, направленные на развитие речи.

I. Терминологический диктант.

Он способствует развитию словарного запаса учащихся и усвоению литературных норм произношения слов.

Тема урока: «Лексическое значение слов».

1. Шторы из пластинок, навешиваемые на окна (жалюзи).

2. Начитанность, глубокие познания человека в какой-либо области науки (эрудиция).

3. Двойной лист бумаги, соединяющий крышку переплета с самой книжкой (форзац).

4. Совокупность наук, изучающих культуру народа, выраженную в языке и литературном творчестве (филология).

II. Работа с фразеологизмами.

Чтобы речь стала легкой, понятной, выразительной, не изобиловала бы лишними словами, следует, конечно, потрудиться. Одними из помощников образной и выразительной речи являются фразеологизмы.

Тема урока: «Употребление слов в прямом и переносном значении».

Задание: О ком так говорят?

Белая ворона	Звезд с неба не хватает
Гусь лапчатый	Правая рука
Желторотый птенец	Язык без костей
Собаку съел	Семь пядей во лбу

Задание: замени фразеологические обороты словами-синонимами.

В час по чайной ложке	(медленно)
Рукой подать	(близко)
Кривить душой	(лгать)
Повесить нос	(грустить)
Себе на уме	(хитрый)
Гонять лодыря	(бездельничать)
Во все лопатки	(быстро)
Раз два и обчелся	(мало)
Куры не клюют	(много)
Кожа да кости	(худой)

Для успешного формирования орфографических и стилистических навыков.

Тема урока: «Местоимение».

Задание: ликвидируй тавтологические ошибки.

В лесу старик долго искал медведя. Вскоре старик устал и присел отдохнуть. Тихо-тихо было в лесу. Вдруг старик услышал: «Дзен!» Красивый такой звук, как струна пропела. Старик очень удивился: «Кто это в лесу на струне играет?»

III. Работа с многозначными словами.

Обогащение словарного запаса школьников должно идти в направлении раскрытия и усвоения многозначности уже известных слов.

Тема урока: «Местоимение».

Задание: приведите примеры многозначных слов.

Родилась – мысль, дочь, идея.
Забить – гвоздь, гол, «забить болт».
Хлопать – дверью, в ладоши, по спине.

IV. Работа с антонимами.

Тема урока: «Местоимение».

Задание: к данным глаголам подбери однокоренные глаголы, противоположные по смыслу.

Входить в комнату – ..., подъезжать к дому..., приплывать к берегу – ..., вылетать из гнезда... .

V. Работа с синонимами.

Тема урока: «Разные части речи».

1. Расположите синонимы по возрастающей или убывающей степени какого-либо признака (градации синонимов). Группа слов: огромный, ги-

гантский, большой, маленький, крохотный, микроскопический.

Составьте с этими словами предложения, позволяющие уточнить значения каждого слова, например: «В траве копошатся маленькие кузнечики, крохотные жучки, микроскопические букашки».

2. Подберите синонимы к данному слову. Например, слова: смешной – забавный – потешный; работать – трудиться; метель – вьюга – буря – пурга.

Нами на заключительном этапе было проведено повторное тестирование развития речи учащихся на уроках русского языка. Мы использовали те же диагностики, что и на формирующем этапе.

В результате обработки методики «Определение понятий» мы получили уровни развития речи учащихся:

- 1 – очень высокий (3 %);
- 17 – высокий (59 %);
- 11 – средний (38 %).

Что наглядно показывает о росте развития речи учащихся.

Обработав методику «Активный словарный запас», мы получили:

- 13 – очень высокий (44 %);
- 8 – высокий (28 %);
- 8 – средний (28 %).

Из результатов видно, уровень стал еще выше и учащихся с низким уровнем нет.

В процессе практической деятельности нами были использованы различные лексические упражнения и задания.

Проанализировав данные, мы увидели, что уровень развития речи учащихся повысился. Учащиеся с низким уровнем отсутствуют, процент очень высокого уровня повысился. Использование лексических упражнений на уроках русского языка эффективно влияет на развитие речи учащихся. Система лексических упражнений способствует развитию и повышению речи школьников.

Литература

1. Баранов, М. Т. Методика преподавания русского языка / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская. – М., 2011. – 368 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М., изд-во «Лабиринт», 2011. – 585 с.
3. Гужва, Ф. К. Основы развития речи : пособие для учителя / Ф. К. Гужва. – Киев : Рад. шк., 2011. – 156 с.
4. Крючкова, Л. Ю. Речь – канал развития интеллекта / Л. Ю. Крючкова // Начальная школа. – 2007. – № 7. – С. 68–70.
5. Канакина, В. П. Особенности лексики младших школьников / В. П. Канакина // Начальная школа. – 2010. – № 6. – С. 45–49.
6. Ладыженская, Т. А. Методика развития речи на уроках русского языка / Т. А. Ладыженская, Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова // Книга для учителя. – М. : Просвещение, 2010. – 240 с.
7. Львов, М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 2010. – 170 с.
8. Новоторцева, Н. В. Развитие речи детей : популярное пособие для

родителей и педагогов / Н. В. Новотворцева. – Ярославль : Академия развития, 2007. – 240 с.

9. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. – М., 2012. – 111 с.

10. Федеральный государственный стандарт начального общего образования: с изменениями и дополнениями на 2011 г. – М. : Просвещение, 2011. – 33 с.

Москалева Е. В.

СТИХОТВОРЕНИЕ ВЛАДИМИРА ВЫСОЦКОГО «ОНА БЫЛА В ПАРИЖЕ»

Владимир Семенович Высоцкий родился в Москве в семье служащих. Его отец, Семен Владимирович, участник Великой Отечественной войны. Мать, Нина Максимовна (урожденная Серегина), родилась в Москве, по специальности переводчик. Владимир Высоцкий памятен российским читателям многими стихотворениями. Сам поэт называл авторскую песню, доминирующую в его творчестве, театром искренности. Свои стихи и песни он нередко посвящал своим современникам, которых любил и которыми восхищался, с кем дружил.

Вот одно из стихотворений Владимира Высоцкого «Она была в Париже».

Наверно, я погиб: глаза закрою – вижу.
Наверно, я погиб: рокою, а потом –
Куда мне до нее – она была в Париже,
И я вчера узнал – не только в нем одном!
Какие песни пел я ей про Север дальний! –
Я думал: вот чуть-чуть – и будем мы на ты, –
Но я напрасно пел о полосе нейтральной –
Ей глубоко плевать, какие там цветы.
Я спел тогда еще – я думал, это ближе –
«Про счетчик», «Про того, кто раньше с нею был»...
Но что ей до меня – она была в Париже, –
Ей сам Марсель Марсо чевой-то говорил!
Я бросил свой завод, хоть, в общем, был не вправе, –
Засел за словари на совесть и на страх...
Но что ей оттого – она уже в Варшаве, –
Мы снова говорим на разных языках...
Приедет – я скажу по-польски: «Прошу пани,
Прими таким, как есть, не буду больше петь...»
Но что ей до меня – она уже в Иране, –
Я понял: мне за ней, конечно, не успеть!
Она сегодня здесь, а завтра будет в Осло, –

Да, я попал впросак, да, я попал в беду!..

Кто раньше с нею был, и тот, кто будет после, –

Пусть пробуют они – я лучше пережду!

Это стихотворение было написано в 1966 году. Немногие знают, что стихотворение-песня Владимира Высоцкого «Она была в Париже» посвящено актрисе Ларисе Лужиной, а не Марине Влади. Мотивом написания этого стихотворения стали знакомство с Ларисой Лужиной во время съемок в фильме «Вертикаль» и ее рассказы про свои путешествия. Владимир Высоцкий слушал рассказы Ларисы Лужиной о новых ролях, заграничных командировках и вздыхал (куда мне до нее...). После таких посиделок и родилась песня – «Она была в Париже», которую Владимир Высоцкий посвятил Ларисе Лужиной.

Лариса Лужина родилась 4 марта 1939 года в городе Ленинграде (современное название – Санкт-Петербург). За Ларисой Лужиной ухаживал и Владимир Высоцкий. Но она не обращала внимания на его ухаживания. Как признается актриса: «Он просто был герой не моего романа». Они снимались вместе в фильме «Вертикаль», но познакомились гораздо раньше. Актриса в тот момент была на пике популярности, она снялась в фильме «На семи ветрах», который сделал ее звездой. Вместе со съемочной группой Лариса Лужина побывала на Каннском фестивале во Франции, ездила в другие командировки за границу.

Владимир Высоцкий в качестве партнера по фильму «Вертикаль» ухаживал за Лужиной, но известная актриса, побывавшая на заграничных фестивалях и избалованная мужским вниманием, отвергла поклонника. И он прямо в горах на съемках написал ей песню:

Но что ей до меня – она была в Париже,

Ей сам Марсель Марсо чевой-то говорил.

По словам актрисы, Владимир Высоцкий приезжал в общежитие ВГИКа и устраивал посиделки. Но подружились они только на съемках фильма Станислава Говорухина «Вертикаль».

«Мы собирались, он приходил с гитарой, устраивал песенные вечера, как оказалось, настолько громко, что соседи постоянно ругались. Володя был невероятным человеком, космосом. Он не щадил себя и ничего не боялся, как будто он не от мира сего. Я до сих пор с особой любовью вспоминаю наши встречи. Несмотря на то, что Сталин говорил, мол, незаменимых людей нет, я считаю, что Высоцкий как раз незаменим. И второго такого внутренне сильного человека не будет никогда», – так вспоминала Лариса Лужина этот период времени.

А вот знакомство с Мариной Влади произошло немногим позже, чем было написано стихотворение, посвященное Ларисе Лужиной.

Они встретились в 1967 году. Владимир Высоцкий был подающим надежды молодым актером Театра на Таганке. А Марина Влади – актрисой мирового уровня. Вся страна знала ее по французскому фильму «Колдунья». Женщины Советского Союза подражали ее походке и прическе. Многие мужчины были в нее влюблены. Владимир Высоцкий был пленен Влади после того, как посмотрел фильм «Колдунья». Он сказал режиссеру Юрию Любимову: «Я добьюсь, что она будет моей».

В один из вечеров гостей Московского кинофестиваля, среди которых была и Марина Влади, привели в Театр на Таганке. Шел спектакль «Пу-

гачев» с Владимиром Высоцким в роли Хлопуши. Влади была потрясена игрой Владимира Высоцкого. После спектакля в ресторане Марина Влади и Владимир Высоцкий оказались в одной компании.

Этот эпизод своей жизни, спустя много лет, Влади вспоминала так: «У тебя напряженный неистовый взгляд. Ты рассматриваешь меня без всякого стеснения, потом подходишь ко мне и говоришь, “наконец-то я встретил вас”. Ты сидишь у моих ног и поешь для меня одной. И тут же безо всякого перехода говоришь, что давно любишь меня. Но я приехала всего на несколько дней, у меня трое детей, и Москва далеко от Парижа. Ты отвечаешь, что у тебя у самого семья и дети, работа и слава, но все это не мешает мне стать твоей женой. Ошарашенная таким нахальством, я соглашаюсь увидеться с тобой завтра...».

Когда Влади снова приезжает в Москву, она не застаёт Высоцкого. Он в Сибири на съемках фильма «Хозяин тайги». Марина начинает сниматься у режиссера Сергея Юткевича в фильме «Сюжет для небольшого рассказа». Когда съемки «Хозяина тайги» заканчиваются, Высоцкий и Влади наконец встречаются в Москве.

Этот эпизод тоже сохранился в памяти Влади. Со слов актрисы, произошло следующее: «В один из осенних вечеров я прошу оставить нас одних в доме кого-то из твоих друзей. Хозяин дома исчезает к соседям. Друзья молча обнимают нас и уходят. Закрыв за ними дверь, я оборачиваюсь и смотрю на тебя. Ты дрожишь. Ты шепчешь слова, которые я не могу разобрать. Я протягиваю к тебе руки и слышу обрывки фраз: “На всю жизнь моя жена...”».

Для Влади это был поистине героический поступок, ведь связать себя с человеком из-за «железного занавеса» было крайне непросто. Для того времени эта была самая романтическая история любви, хотя как таковой совместной жизни у них не было. Марина Влади снималась за границей и в Россию приезжала крайне редко, Владимир Высоцкий тоже много гастролировал. Но в те минуты, часы, недели, которые им удавалось быть вместе, возлюбленные были по-настоящему счастливы.

Вот несколько примеров того, как в стихах Высоцкий выражал чувство любви к Марине Влади:

Маринка, слушай, милая Маринка!
Кровиночка моя и половинка!
Ведь если разорвать, то – рупь за сто –
Вторая будет совершать не то!
Люблю тебя сейчас, не тайно – напоказ.
Не «после» и не «до» в лучах твоих сгораю.
Навзрыд или смеясь, но я люблю сейчас,
А в прошлом – не хочу, а в будущем – не знаю.

В стихотворении «Она была в Париже» можно уследить безответную привязанность мужчины к женщине, которая на героя не обращает внимания и по определенным причинам ездит по многим городам, герой долго пытается угнаться за ней, но безуспешно, потом он понимает, что ему ее не догнать, и опускает руки.

Накорякова Н. Ю.

КРИЗИСНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

Семья – один из важных феноменов, сопровождающий человека в течение жизни. Значимость ее влияния на становление личности обуславливают большое количество подходов к изучению семьи, что порождает множество определений, встречающихся в научной литературе. Мы остановимся на понятии, предложенном Лидией Бернгардовной Шнейдер, которая представляет семью как системное функционально ролевое объединение эмоционально близких и значимых людей на основе супружества, родства и родительства.

В настоящее время повсеместно говорится о кризисе семьи, проявляется он:

- в падении рождаемости, нестабильности семьи, росте количества разводов, сознательном отказе от рождения единственного ребенка; жестоком обращении с детьми;
- нарушении родовых и семейных связей между поколениями (проблема отцов и детей наиболее ярко проявляет беспомощность родителей перед нарастающей агрессией детей);
- традиционные отношения послушания, почитания, уважения старших вытеснены из современной жизни и заменены активным противостоянием авторитету взрослых, игнорированием мнения родителей, педагогов;
- культ жизненного успеха, материального благополучия, профессионального и общественного роста оценивается обществом выше престижа материнства и отцовства;
- в существовании большого количества нежеланных детей, сирот при живых родителях, беспризорников.

Кризис семьи также связан с поиском новых моделей брачных отношений, адекватных для реализации современной семьей ее функций и способных наиболее полно удовлетворить индивидуальные потребности супругов. В связи с этим семья представляет динамичное образование, которое в меньшей степени стабилизируется социальными факторами. Существенно возросло значение личностных мотивов и коммуникативных способностей супругов, и уже практически невозможно обязать двух людей жить вместе, воздействуя на них орудием социальных норм и долженствований.

В последние годы люди предпочитают совместное проживание до оформления официальных отношений в ЗАГСе. Зачастую этот период постоянных отношений между людьми, когда они ведут совместное хозяйство без поставленного штампа в паспорте, называют «гражданский брак». Фактически же «гражданский брак» означает официально оформленные в ЗАГСе брачные узы. А вид отношений, при котором они не регистрируются, – это пробный брак или же сожителство.

Почему привлекает жизнь в таком «браке»? Ответ очень прост. Все атрибуты настоящего брака есть, а ответственности никакой. «Для женщины “гражданский брак” – иллюзия семьи, а для мужчины – иллюзия свободы».

Для изучения ценностного отношения к семье представителями разного пола и возраста нами было проведено эмпирическое исследование на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Сахалинский государственный университет», в исследовании приняли участие 97 испытуемых в возрасте от 18 до 50 лет.

В роли испытуемых выступили студенты очной и заочной форм обучения.

По результатам опроса «О ценности семейных отношений» было установлено, что:

- 31 (84 %) мужчина считают, что семейные отношения представляют собой ценность;
- 6 (16 %) мужчин считают, что данные отношения ни какой ценности не имеют;
- 60 (100 %) женщин считают, что семейные отношения представляют собой ценность;
- 0 (0 %) женщин считают, что данные отношения ни какой ценности не имеют.

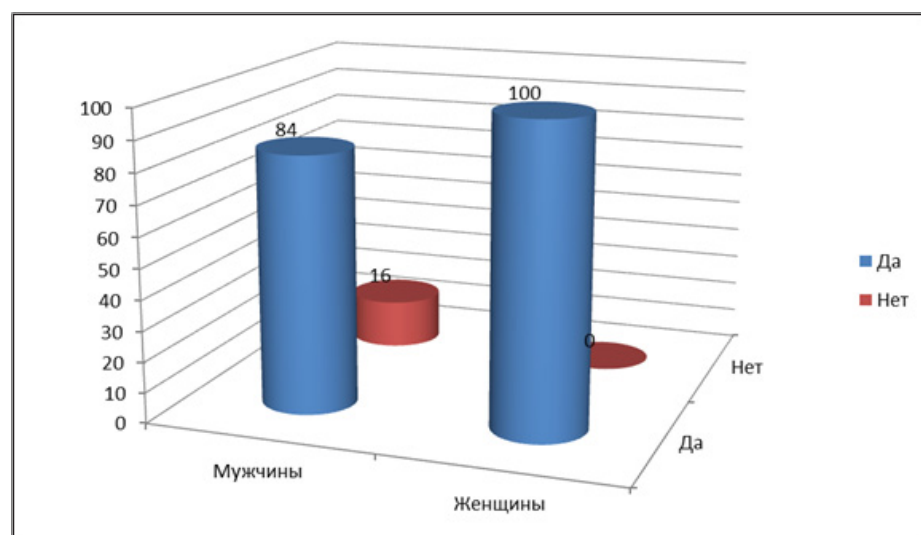


Рис. 1 – Показатели ответов испытуемых на вопрос: «Считаете ли вы, что семейные отношения представляют собой ценность?»

Также в целях нашего исследования был проведен опрос на тему «Надо ли, по вашему мнению, регистрировать отношения в ЗАГСе?», в результате которого испытуемые имеют следующие показатели:

- 29 (78 %) мужчин считают, что семейные отношения нужно регистрировать;
- 8 (22 %) мужчин считают, что отношения регистрировать не обязательно;

- 51 (85 %) женщин считают, что семейные отношения нужно регистрировать;
- 9 (15 %) женщин считают, что отношения регистрировать не обязательно.

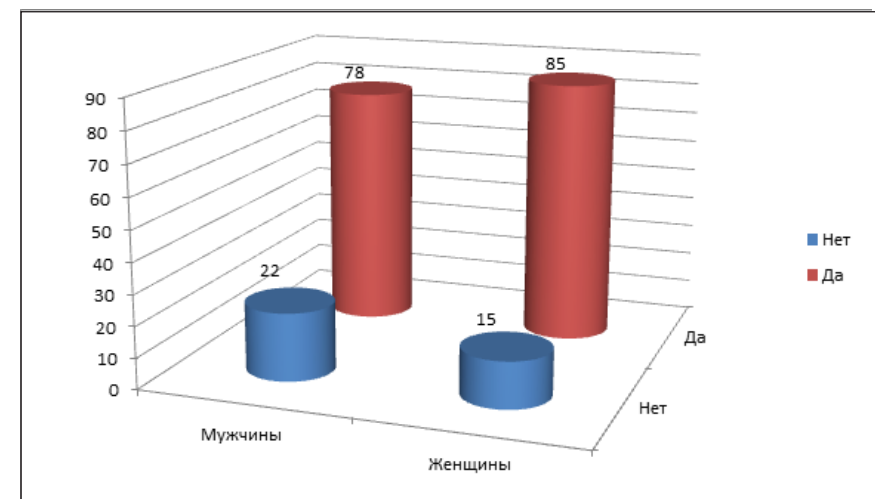


Рис. 2 – Показатели ответов испытуемых на вопрос: «Надо ли, по вашему мнению, регистрировать отношения в ЗАГСе?»

С помощью метода математической статистики Манна-Уитни мы изучили ценностное отношение к институту семьи между представителями разного пола и возраста, а также их мнение по поводу официального оформления отношений в ЗАГСе.

В результате мы получили обнадеживающую информацию:

Для испытуемых всех возрастов (от 18 до 50 лет) и вне зависимости от пола семья представляет ценность на статистически значимом уровне.

Испытуемые также вне зависимости от пола и возраста на статистически значимом уровне выступают за официальное оформление отношений в ЗАГСе.

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, что семья и на данный момент времени представляет собой ценность.

Литература

1. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Педагогика, 2010. – 320 с.
2. Андреева, Т. В. Психология современной семьи / Т. В. Андреева. – СПб. : Речь, 2005. – 436 с.
3. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юсикис. – СПб. : Питер, 2006. – 656 с.
4. Садыкова, Т. Виды семьи в современном обществе / Т. Садыкова // Психология. – URL : http://www.syl.ru/new_vidyi-semi-v-sovremennom-obschestve (дата обращения : 20.11.2015).

ВЛИЯНИЕ ФОЛЬКЛОРА НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Речь является основным средством человеческого общения. Без нее люди не имели бы возможности получать и передавать большое количество информации. С развитием речи детей повышается роль речи взрослого как средства воспитания. В связи с этим основными задачами развития речи детей раннего возраста являются: воспитание звуковой культуры речи, обогащение и активизация словаря, формирование грамматического строя речи.

Л. С. Выготский рассматривал речь как средство мышления человека. Человеческое мышление не только выражает себя в речи, но и осуществляется в ней. Поскольку речь является формой существования мысли, между речью и мышлением существует единство [3, с. 44].

Овладевая речью, ребенок получает ключ к познанию окружающего мира природы, осваивает основную форму речевого общения, речь является одним из важнейших средств развития личности ребенка в целом. Развитие речи ребенка на раннем этапе жизни оказывает неоспоримое влияние на всю его последующую жизнь, поэтому развитие речи необходимо начинать с первых дней жизни ребенка.

Согласно С. Л. Рубинштейну, речь – это деятельность общения, выражения, воздействия, сообщения посредством языка, речь – это язык в действии [5, с. 139].

Речь и язык в психологии – это система условно принятых символов, которые помогают передавать слова в виде сочетания звуков, обладающих для людей определенным смыслом [5, с. 140].

Язык и речь оказывают огромное влияние на психическое развитие: мышление, воображение, память и эмоции. Являясь важнейшим средством человеческого общения и познания окружающей действительности, язык служит основным каналом приобщения к ценностям духовной культуры от поколения к поколению, а также необходимым условием воспитания и обучения.

Основными достижениями, которые определяют развитие психики ребенка в раннем детстве, являются: овладение телом и речью, а также развитие предметной деятельности.

Особенности развития речи в раннем возрасте:

- формируется активная речь, которая становится средством общения с взрослыми и сверстниками;
- формируется слушание и понимание произведений малых фольклорных форм, рассказов взрослого, что обогащает опыт ребенка и помогает усвоить социальный опыт.

Как отмечает Н. Гавриш: «В раннем возрасте очень важно ускорить

“рождение” первых сознательных слов у ребенка». Увеличить запас слов помогут малые формы фольклора, в которых привлекается его внимание к предметам, животным, людям. Звучность, ритмичность, напевность, занимательность потешек привлекают детей, вызывают желание повторить, запомнить, что, в свою очередь, способствует развитию разговорной речи. Используя в своей речи поговорки, дети учатся ясно, лаконично, выразительно выражать свои мысли, чувства, интонационно окрашивая свою речь, развивается умение творчески использовать слово, умение образно описать предмет, дать ему яркую характеристику [4, с. 18].

А. П. Усова, О. Ушакова считают, что потешки, поговорки и другие формы фольклора являются богатейшим материалом для развития звуковой культуры речи. Развивая чувство ритма и рифмы, мы готовим ребенка к дальнейшему восприятию поэтической речи и формируем интонационную выразительность его речи. Ребенок не рождается со сложившейся речью. Постепенно, шаг за шагом, он учится говорить – овладевает умением выговаривать определенные звукосочетания.

В раннем возрасте необходимо ускорить появление в речи ребенка первых сознательных слов. Расширить словарный запас помогут произведения малого фольклора. Именно фольклорные формы характеризуются богатством, яркостью и образностью речи.

Наша работа была ориентирована на выявление оптимальных условий развития речи детей раннего возраста средствами малых форм фольклора.

Объект исследования – личность детей раннего возраста.

Предмет – речь детей раннего возраста.

Цель – исследовать влияние фольклора на развитие речи детей раннего возраста.

Исследование проводилось в первой младшей группе на базе МБДОУ «Золушка» города Холмска. В нем приняли участие 16 испытуемых в возрасте от двух до трех лет. Для определения уровня развития речи использовалась экспертная оценка, результаты которой показали, что у шести человек из группы (37 %) средний уровень развития речи: у большинства детей, восемь человек (50 %), низкий уровень развития речи и у двух человек (13 %) уровень развития речи высокий.

В период с октября 2015 по февраль 2016 года реализовывалась программа по развитию речи детей раннего возраста с использованием фольклора.

После чего повторно проведена диагностика уровня развития речи. В результате: вместо восьми человек теперь двое детей из группы (13 %) имеют низкий уровень развития речи, у большинства детей, десять человек (62 %), результаты показали средний уровень развития речи. Улучшился показатель с высоким уровнем, с двух он повысился до четырех человек (25 %).

Данные представлены в диаграмме (рис. 1).

Для проверки эффективности реализованной программы мы воспользовались методом математической статистики Т-критерием Вилкоксона. Согласно данному критерию, эмпирическое значение попало в зону значимости, что говорит о положительном влиянии малых форм фольклора на уровень развития речи детей раннего возраста.

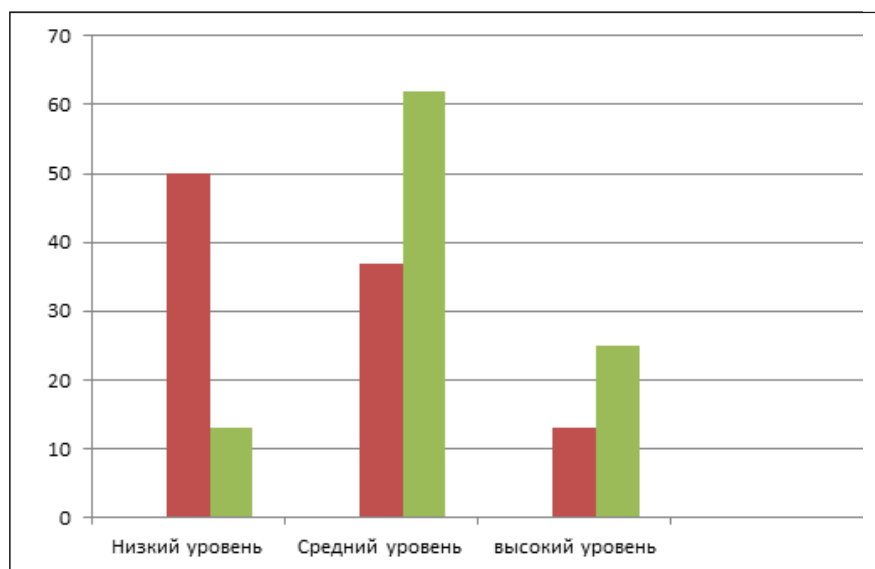


Рис. 1 – Уровень развития речи испытуемых до и после реализации программы

Таким образом, можно сделать вывод о том, что наряду с использованием традиционных средств по развитию речи детей раннего возраста также эффективными средствами являются малые формы фольклора. Привлекая детей своей формой, яркими поэтическими образами, малые фольклорные формы вызывают у детей положительные эмоции, которые повышают эффективность работы, направленной на развитие речи детей.

По результатам исследования педагогам были даны следующие рекомендации:

1. Педагоги в работе с детьми, начиная с 1,5 лет, должны больше уделять внимания развитию активной речи: побуждать малыша произносить те слова, которые он не только понимает, но и наиболее часто использует: названия предметов, действия с ними, их качества.
2. Во второй половине второго года жизни ребенка педагог постепенно в общении с ним должен все реже употреблять «облегченные» слова. Необходимо поощрять замену звукоподражательных слов «общеупотребительными» (вместо «тик-так» – часы, вместо «ав-ав» – собака).
3. Необходимо использовать прием активизации речи ребенка – прием поручений. Например, спрашивать: «Что ты принес? Куда положил? Что у тебя в руках? Где ты взял?».
4. Целесообразно переводить эмоциональные, двигательные, мимические и речевые реакции. Иногда имеет смысл разыграть ситуацию через пальчиковые гимнастики, чтобы ребенок повторял действия с ними.
5. В воспитательно-образовательной работе с детьми использовать интегрированную форму работы как на НОД, так и в процессе совместной и самостоятельной деятельности (игра, досуг, отдельные режимные моменты).
6. Необходимо делать режимные моменты и все виды самостоятельной

деятельности детей содержательными, развивающими, а следовательно, результативными для развития активной речи. (Например, показывая детям, какие-либо объекты во время режимных моментов, воспитатель называет их, а иногда эмоционально обыгрывая ситуацию потешками, поговорками, зазывалочками.)

7. На занятиях необходимо конкретизировать и уточнять знания об окружающем, вносить в ближайшее окружение элементы новизны через потешки, поговорки, сказки и т. д.

8. На третьем году жизни для малыша характерна ситуативная, непровольная речь. Следовательно, организуя игры с детьми, необходимо предоставлять им свободу волеизъявления, выражения чувств. Нужно давать детям возможность действовать новыми предметами, игрушками, картинками по своему усмотрению: обследовать их, непровольно высказываться, выражать свои чувства, впечатления.

9. На этапе третьего года жизни крайне важно организовывать деятельность детей так, чтобы она отличалась ритмичностью. Речь идет об играх, организованных, объединяющих всю группу, подгруппу или индивидуальных.

10. Следует побуждать детей к участию в совместных играх с взрослыми, вызывать желание подражать, повторять.

11. В ходе знакомства с потешками использовать пальчиковую гимнастику, что способствует развитию речи.

12. Через дидактические игры развивать умение пользоваться диалогической речью.

13. В процессе разучивания колыбельных песен формировать развитие артикуляционного и голосового аппарата, отчетливого произношения изолированных гласных и согласных звуков.

14. С помощью театрализованных представлений развивать умение следить за действием игрушек, сказочных героев, способствовать навыкам перевоплощения в образы сказочных героев, звукоподражание.

15. Расширять словарный запас через русские народные сказки, сопровождая показом картинок, тем самым способствовать запоминанию текста произведений и персонажей сказок.

Литература

1. Венгер, Л. А. Психология : учеб. пособие для пед. училищ / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1988. – 96 с.
2. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : Академия, 2000. – 71 с.
3. Русские народные потешки в жизни малышей / Н. В. Гавриш. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 120 с.
4. Давыдова, О. И. Колыбельные песни как специфический защитный механизм этноса : сборник научных статей // Психолого-педагогические проблемы современного образования / О. И. Давыдова, В. И. Федоренко. – Барнаул : БГПУ, 2001. – 168 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 451 с.
6. Смирнова, Е. О. Диагностика психического развития детей от рожде-

ния до 3 лет / Е. О. Смирнова. – СПб. : Детство-пресс, 2005. – 258 с.

7. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология / Г. А. Урунтаева. – М. : Академия, 2001. – 336 с.

8. Усова, А. П. Русское народное творчество в детском саду / А. П. Усова. – М. : Просвещение, 1972. – 72 с.

9. Ушакова, О. Развитие речи детей 4–7 лет / О. Ушакова // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 1. – С. 59–66.

10. Ушакова, О. Методики выявления уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста / О. Ушакова, Е. Струнина // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 9. – С. 71–78.

Парц Е. Б.

ИГРА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Игра является одним из наиболее эффективных приемов реализации принципов коммуникативного метода в обучении русскому языку как иностранному (далее – РКИ).

Игра – это форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления действий, в предметах науки и культуры. В игре моделируются жизненные ситуации, закрепляются свойства, качества, умения, необходимые личности для выполнения социальных, профессиональных и творческих функций.

Игры на занятиях РКИ помогают иностранным студентам адаптироваться в условиях новой языковой и культурной среды. Игровые технологии позволяют создавать подходящие условия для получения знаний по русскому языку, обеспечив легкость усвоения материала, помогают привить интерес к изучаемому языку, осознать его национальное своеобразие.

В большинстве своем игры вводятся в обучающий процесс через установку, предполагающую дальнейшую творческую деятельность обучаемых, то есть игра способствует формированию и развитию интеллектуальных способностей учащихся средствами иностранного языка.

Популярность игровых форм занятий связана с тем, что игровые манипуляции реализовывают важные коммуникативные и лингвистические функции. Игры помогают сделать процесс познания и усвоения нового материала более продуктивным за счет повышения интереса учащихся к тем аспектам, которые могут показаться им скучными. Закрепление старых и приобретение новых навыков и умений в игровой форме происходит более активно.

Не существует однозначной классификации игр. Однако чаще всего игры развивают или языковые навыки, или коммуникативные [3, с. 81].

Языковые игры предназначаются для формирования произносительных, лексических и грамматических навыков и тренировки употребления языковых явлений на подготовительном, предкоммуникативном этапе овладения иностранным языком.

Языковые игры:

1. *Фонетические игры:*

- формируют и развивают слухопроизносительные навыки;
- помогают отработать нужную интонацию и развить силу голоса, умение ставить логическое ударение;
- развивают восприятие и воспроизведение темпа речи и ритма;
- формируют контроль за чужим произношением и самоконтроль.

Для развития слухопроизносительных навыков на занятиях РКИ можно использовать игру «Поймай мяч».

Описание игры: преподаватель произносит слова, бросая студентам мяч. Если в слове содержится изучаемый звук, то студент ловит и удерживает мяч, если слово не содержит изучаемого звука, то мяч отбрасывается обратно преподавателю.

2. *Лексические игры:*

- формируют и расширяют словарный запас учащихся;
- помогают усвоить значение и форму лексических единиц, научить использовать эти единицы в различных видах речевой деятельности;
- знакомят учащихся с сочетаемостью слов;
- развивают навыки устной монологической и диалогической речи.

Для активизации лексики можно использовать игру «Последняя буква».

Описание игры: образуются две команды или игроки разбиваются на пары. Представитель первой команды (первый в паре) называет слово по заданной теме, учащиеся из другой команды должны придумать слово, начинающееся с конечной буквы предыдущего слова. Выигрывает команда или тот игрок, который назовет больше слов.

3. *Орфографические игры:*

- формируют словообразовательные и орфографические навыки у учащихся;
- формируют навык сочетания букв в слове, осознания места букв в слове;
- развивают зрительную память, внимание, логику;
- помогают проверить усвоение орфографии изученного лексического материала.

Часть игр рассчитана на тренировку памяти учащихся, другие основаны на некоторых закономерностях в правописании русских слов.

Развитию орфографических навыков может способствовать игра «Лестница правописания» [2, с. 28].

Описание игры: каждая команда строит на доске «лестницу». Первое слово «стол» может быть написано заранее. Каждый член команды выходит к доске, чтобы добавить слово к «лестнице»:

С Т О Л
 А
 М
 П
 А В Т О Б У С
 У
 П А Л Ь Т О
 Ч
 К
 И

Следует засчитать одно очко за каждую букву в слове, которое правильно написано.

4. Грамматические игры:

- помогают правильно строить иноязычную речь (то есть уметь сознательно контролировать построение высказывания и сознательно выбирать уместные грамматические формы и конструкции);
- учат студентов употреблению речевых образцов, содержащих определенные грамматические трудности;
- учат применять практические знания по грамматике, создают естественную ситуацию для употребления данного речевого образца;
- развивают речевую активность и самостоятельность учащихся.

Для развития грамматических навыков можно использовать игру «Что вы сделали?», целью которой является тренировка использования глаголов совершенного вида [2, с. 59].

Описание игры: студент выходит перед классом, чтобы все его видели, а затем выходит из класса. Находясь вне класса, он пытается изменить внешность. Когда студент снова заходит в класс, учащиеся пытаются догадаться, что он сделал (Вы причесали волосы? Вы застегнули (расстегнули) рубашку? Вы сняли кольцо? и др.).

5. *Коммуникативные игры:* развивают навыки общения на русском языке и корректного поведения в типичных ситуациях.

В современной методике разработаны различные типы коммуникативных игр:

- 1) коммуникативные игры, в основе которых лежит методический прием ранжирования, предполагающий распределение определенных предметов, явлений в порядке их значимости, предпочтительности (назвать десять предметов, которые необходимо взять в поездку, составить меню и т. д.);
- 2) коммуникативные игры, построенные на основе преднамеренного создания различий в объеме информации у студентов (предлагается прослушать сообщение и выяснить подробности у одного из участников общения, которому эти подробности известны);
- 3) ролевые игры используются для активизации учебного процесса и представляют собой воспроизведение возможной или некоей идеальной жизненной ситуации. Ролевая игра погружает студентов в условия реального общения, мотивируя речевую деятельность при необходимости выбора языковых средств. Моделирование общения учащихся в различных ситуациях способствует развитию речевых навыков и умений диалогической речи в

условиях межличностного общения. Происходит актуализация как вновь изученного материала, так и знаний, находящихся в пассивном запасе. Главной целью игры является активизация навыков говорения на русском языке.

Для развития коммуникативных навыков можно использовать игру «Интервью».

Описание игры: один из студентов изображает известное лицо, другие (журналисты) интервьюируют его. Остальные студенты могут пересказать то, что они узнали из интервью. Позже студенты могут поменяться ролями.

Использование игр в процессе изучения русского языка иностранными студентами обеспечивает интерес к предмету, сознательный характер усвоения лингвистических знаний, способствует более эффективному формированию коммуникативных навыков и умений употребления языковых единиц в речи.

Литература

1. Акишина, А. А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. – М. : Русский язык. Курсы, 2010. – 256 с.
2. Губанова, Т. В. Русский язык в играх : учеб.-метод. пособие / Т. В. Губанова, Е. А. Нивина. – Тамбов : изд-во ТГТУ, 2007. – 80 с.
3. Крючкова, Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. – М. : Флинта: Наука, 2009. – 480 с.
4. Стронин, М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка: из опыта работы : пособие для учителя / М. Ф. Стронин. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1984. – 370 с.

Пек Е. А.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ТЕМПЕРАМЕНТА И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ

В настоящее время мир характеризуется непостоянностью, кризисностью, наличием больших потоков информации, требующих немедленной переработки, для этого человеку необходимо обладать определенным набором качеств, помогающих ему справляться со стрессом.

Ведь ежедневно человек попадает в различные стрессовые ситуации и подвергается воздействию разнообразных стрессоров (от пробок на дорогах и очередях в магазинах до экзаменов и опозданий и т. д.).

В психологическом словаре стрессоустойчивость характеризуется как некоторая совокупность личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки или перегрузки, обусловленные особенностями профессиональной

деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья [1, с. 479].

Согласно теории стрессоустойчивости, все люди делятся на четыре группы:

- первая группа – «стрессоустойчивые»: психика таких людей защищена от стрессового воздействия, они легко принимают и адаптируются к любым переменам. Запросто переносят трудности в кризисных ситуациях;
- вторая группа – «стрессонеустойчивые»: таким людям сложно адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей среды, и в большинстве случаев они подвержены негативному воздействию стрессогенных факторов. Что может привести к серьезным психосоматическим заболеваниям. Они чувствуют себя хорошо только в условиях полной стабильности;
- третья группа – «стрессотренируемые»: люди такого типа готовы к переменам, но только не кардинальным и не мгновенным. В их жизни важна постепенность, непринужденность, безболезненность, а когда это по каким-либо причинам невозможно, тогда они склонны к раздражительности или депрессии. Однако по мере повторения примерно схожих по содержанию напряженных ситуаций «стрессотренируемые» привыкают и начинают реагировать на стрессы более спокойно;
- четвертая группа – «стрессотормозные»: люди, относящиеся к данной категории, отличаются преобладающей стойкостью своих жизненных принципов и мировоззренческих установок, к неожиданным внешним событиям относятся достаточно спокойно. Они готовы к серьезным переменам при непереносимости незначительных, но регулярных изменений.

Стрессоустойчивость представляет собой готовность относительно спокойно принимать любые перемены, какой бы характер (длительный или мгновенный) они ни носили. Наоборот, все стабильное и заранее предопределенное является чуждым и вызывает иронию по причине всеобщей неустойчивости. Стрессоустойчивость – это умение эффективно действовать в нестабильных и кризисных ситуациях.

Многие исследователи склонны считать стрессоустойчивость результатом тренировок, однако не следует отрицать, что у каждого человека есть определенный набор личностных, физиологических и биологических особенностей, которые определяют его устойчивость к стрессу.

К биологическим обусловленным подструктурам личности относится, прежде всего, темперамент. Когда говорят о темпераменте, то имеют в виду многие психические различия между людьми – различия по глубине, интенсивности, устойчивости эмоций, эмоциональной впечатлительности, темпу, энергичности действий и другие динамические, индивидуально-устойчивые особенности психической жизни, поведения и деятельности. Тем не менее темперамент и сегодня остается сравнительно спорной и нерешенной проблемой. Однако при всем разнообразии подходов к проблеме ученые и практики признают, что темперамент – биологический фундамент, на котором формируется личность как социальное существо. Темперамент отображает динамические аспекты поведения в большей степени врожденного характера, поэтому особенности темперамента наиболее устойчивы и постоянны по сравнению с другими психическими особенностями человека.

Темперамент – проявление типа нервной системы в деятельности человека, индивидуально-психологические особенности личности, в которых проявля-

ются подвижность его нервных процессов, сила, уравновешенность [3, с. 4].

Можно выделить четыре типа темперамента, которые определяются силой или слабостью нервной системы, уровнем возбудимости нервных процессов, общительности и эмоциональности.

Так, меланхолики – это личности со слабой нервной системой, отличаются глубиной и длительностью внутренних переживаний, они не склонны поддерживать большое количество контактов с другими людьми, их можно достаточно быстро вывести из состояния эмоционального равновесия, а для возвращения в норму им требуется много времени. Для остальных типов темперамента характерен сильный тип нервной системы.

Холерики отличаются быстротой действий, порывистостью поступков, сильными и быстровозникающими эмоциями, сопровождающимися яркими и выразительными движениями; это общительные и высоковозбудимые люди, их тоже достаточно легко вывести из состояния равновесия, но им легче переключиться на другой вид деятельности, чтобы прийти к нормальному состоянию.

Сангвиники – это быстровозбудимые люди, эмоции которых легко сменяются; они общительны, а их нервная система является более устойчивой к различным психоэмоциональным воздействиям, но до определенного момента; они достаточно быстро приходят в себя.

Флегматики медлительны, спокойны, их чувства и эмоции слабо выражены внешне; они не склонны к общению, обладают замедленной реакцией на эмоциональные сигналы из внешней среды, но если их вывести из состояния неустойчивого равновесия, им потребуется очень много времени на возвращение к исходному уровню.

Таким образом, нельзя утверждать, что один тип темперамента более подвержен стрессам, а другой более стрессоустойчив. Однако можно заметить принципиальное отличие в отношении стресс-реакции у лиц с сильной и слабой нервной системой.

Люди со слабой нервной системой гораздо быстрее адаптируются к новым условиям окружающей среды, а это значит, что они быстрее достигают высоких показателей работоспособности и психической активности. Кроме того, только лица со слабой нервной системой способны выдерживать однообразные стресс-факторы. Но человек со слабой нервной системой весьма неустойчив к экстремальным воздействиям, не может поддерживать оптимальный уровень умственной деятельности и физической работоспособности при высоком эмоциональном напряжении.

Сильная нервная система предполагает более высокий уровень устойчивости к стресс-факторам, но различного рода индивидуальные особенности личности могут снижать эти возможности организма.

В ходе изучения темперамента и стрессоустойчивости мы провели эмпирическое исследование со студентами-психологами. Для достижения цели были использованы следующие методики:

- тест на самооценку стрессоустойчивости личности;
- тест-формула темперамента А. Белова;
- методы математической статистики: коэффициент ранговой корреляции rs-Спирмена.

Проанализировав эмпирические данные, мы установили, что два человека (8 %) имеют преобладание темперамента сангвиник-меланхолик, четверо испытуемых (16 %) – сангвиник-холерик, сангвиник-флегматик – шесть (24 %) испытуемых, трое (12 %) испытуемых – флегматик-сангвиник, двое (8 %) исследуемых – флегматик-меланхолик; трое (12 %) – холерик-сангвиник; двое (8 %) – холерик-меланхолик; трое (12 %) – меланхолик-флегматик.

По результатам диагностики на стрессоустойчивость были выявлены следующие показатели: восемь испытуемых имеют показатели выше среднего, что составляет (32 %), пятеро (20 %) испытуемых имеют показатель ниже среднего, четыре человека (16 %) имеют средние показатели, и один студент (4 %) – высокий уровень стрессоустойчивости.

Методы математической статистики позволили установить взаимосвязь между типом преобладающего темперамента и уровнем стрессоустойчивости студентов.

По полученным данным, мы можем сделать следующий вывод: между показателями темперамента (флегматик-меланхолик) и уровнем стрессоустойчивости существует прямая корреляционная связь, это означает, что данные виды темперамента обуславливают более высокий уровень стрессоустойчивости студентов.

Между показателями темпераментов сангвиник-холерик и уровнем стрессоустойчивости была выявлена обратная связь, что свидетельствует о том, что чем выше показатели сангвинистического и холерического темперамента, тем ниже показатели стрессоустойчивости студентов в данной выборке.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что темперамент оказывает влияние на стрессоустойчивость личности.

Литература

1. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
2. Батаршев, А. В. Темперамент и характер. Психологическая диагностика / А. В. Батаршев. – М. : изд-во «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2001. – 337 с.
3. Сердюк, И. И. Материалы для практических занятий по дисциплине «Социальная психология» : учеб.-метод. пособие / И. И. Сердюк. – М-во образования и науки Российской Федерации, Кубанский гос. ун-т. – Кропоткин ; Краснодар : Краснодарский ЦНТИ, 2012. – 55 с.

Рябчук М. С.

СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕСТИ «ИЗГИН» В. М. САНГИ

Владимир Михайлович Санги – один из самых лучших писателей нашего региона. Им было написано большое количество произведений, в

которых поднимается тема сохранения национальной нивсхой культуры. Одним из самых лучших произведений является повесть «Изгин», которая вышла в свет в 1969 году. Как говорит Т. Е. Шумилова. «...Эту небольшую повесть можно считать программной в творчестве Владимира Санги, так как в ней, как в капле воды, отражается мир, отражаются основные черты мировосприятия и художественной манеры писателя...»¹.

Действительно, в этой повести автор поднимает огромное количество проблем: проблема сохранения культуры своего народа, проблема взаимоотношений человека и природы, взаимосвязь поколений, вечная проблема отцов и детей, гуманное отношение человека к животным, и многие другие вопросы затрагивает Санги в этой небольшой повести.

Но не только своим содержанием богато это произведение. «Изгин» обладает рядом интересных композиционных и сюжетных особенностей.

Композиционные особенности повести «Изгин»

Классическая композиция любого произведения, как правило, состоит из пяти элементов:

- экспозиция;
- завязка (интрига);
- кульминация;
- развязка;
- эпилог (не всегда). У Санги эта часть отсутствует.

Первое, что сразу замечаешь в повести, экспозиция и завязка находятся друг от друга на достаточно большом расстоянии. Экспозиция представляет собой историю о жизни старого охотника Изгина, который живет в нивсхом поселении, и воспоминаниях из его жизни. Начинается она с того, что в место, где живет охотник, приезжает молодой московский ученый, профессор вместе с нивсхим поэтом, затем повествуется о споре между охотником и его молодым односельчанином Залгином, рассказывается о жизни Изгина, о протяжной зиме. И только потом наступает первый пик развязки.

Фактически экспозиция занимает ровно столько места, сколько вместе составляют все остальные элементы композиции (завязка, кульминация, развязка).

Завязка произведения как бы разделена на три эпизода:

- 1) после долгой зимы старик выходит на охоту и видит нерп, убитых его другом – лисовином;
- 2) встреча двух друзей;
- 3) встреча лисовина с молодой лисицей.

И, конечно, еще одной особенностью композиции является то, что автор оставляет финал открытым, не давая нам четкий ответ, давая читателю возможность поразмыслить самому.

«...Собака нетерпеливо порывается вперед, останавливается, поджидает хозяина, возвращается к нему. Кенграй недоуменно, не мигая, смотрит

¹ Литература Сахалина и Курильских островов : учеб. пособие / отв. ред. Е. А. Иконникова. – Южно-Сахалинск : изд-во СахГУ, 2014. – 258 с.

на хозяина. Что-то смутное и тревожное овладевает собакой, и Кенграй жалостливо скулит. Сквозь наплывший на глаза мутный туман Изгин благодарно смотрит на собаку...

– Идем, Кенграй, идем, – с усилием говорит старик...².

Сюжетные особенности повести «Изгин»

Читая эту повесть, я заметила, что сюжет произведения ложится пиками или вершинами. Сюжет в определенный момент становится динамичнее и достигает своей вершины. Естественно, что за моментом пика наступает момент снижения, затишья. Условно повесть можно разделить на несколько таких точек.

Первый пик. Начало повести, история о том, как в поселении появляются московский профессор и молодой нивский поэт. Это момент подъема, жизненной энергии Изгина. Охотник чувствует себя нужным, стремится жить.

«...Грустно и печально старику. Но тут взглянул на собеседника, встрепенулся: профессор и поэт торопливо записывали в тетради его слова, слова старого охотника и сказителя. Цепочка за цепочкой легли волны на чистые листы. Вечные волны...».

«...И старик подумал: вечна и жизнь. Она живет, передаваясь из поколения в поколение...».

«...Прошрое лето было большой радостью в одинокой, ничем не приметной жизни Изгина. Он лелеял надежду на его повторение. Но не приезжал ни профессор, ни поэт. Говорили, что поэт уехал в Москву. Надолго...».

Затем наступает затишье. Профессор и поэт больше не возвращаются, охотник отдает себя быту и обычным житейским хлопотам.

Второй пик. Вторая острая точка сюжета наступает, когда с Изгином, мудрым охотником, понимающим природу с полуслова, вступает в спор молодой житель Залгин. Он бросает вызов Изгину, говоря, что его методы познания природы – глупость. Но в итоге он оказывается не прав. Признав свою ошибку, он дает старому мудрецу вновь понять, что он еще нужен молодому поколению, что не разрывна связь предков.

«...Изгин внимательно посмотрел на Латуна, потом перевел суровый взгляд на Залгина, стоявшего с опущенной головой. Видно, здорово ему досталось от друзей. Старик глубоко и спокойно вздохнул. Примирение состоялось. Кто теперь посмеет сказать, что Изгин никому не нужен! Человек – он всегда людям нужен. Пусть он будет инвалидом или глубоким старцем – он нужен людям...».

Вновь наступает затишье. Изгин ждет зиму.

«...Шли дни. Долгожданная осень медленно, но вступала в свои права. Нгаски-ршыхн – Чересхребтовый ветер, дующий с материка, – стал настойчивым и до дерзости властным. Он взбеленил залив, который долго и упорно бил в берег гривастыми волнами, будто зная, что отсюда ему суждено застывать...».

² Санги, Владимир. Дедушка Изгин. Рассказ [нивского писателя] // Дальний Восток. – 1963. – № 4. – С. 53–63.

«...Как-то утром привычно пропела дверь, вместе со светом в глаза ударили силуэты лодок, но за ними старик не увидел живого плеска воды. Как глаза мертвеца, холодно мерцала тусклая полоса. Старик облегченно вздохнул: скоро...».

Третий пик. Старик идет на охоту за нерпами и видит несколько убитых тушек. Он понимает, что это помогает ему его старый знакомый лисовин. В Изгине оживают воспоминания, бывшие чувства.

«...Ко второй подкрался близко и тут увидел: она без головы. А следующая нерпа была с разодранным горлом. Это мог сделать только Он. Да, да, Он. Это его работа. Старик обрадовался тому, что у его друга клыки еще сильны.

Он, конечно, знает, что Изгин одряхлел и очень нуждается в его помощи. Он явился ночью. Как всегда, мастерски подкрался к нерпам и ударами клыков умертвил их. Это Он приготовил подарок своему давнишнему другу. Сам же, должно быть, сейчас отдыхает в буграх острова.

Полдня Изгин занимался тем, что свозил дар друга к избушке и варил пищу себе и собакам...».

Затишье. Наступает зима. Долгая и затяжная. Старик болен и уже плохо переносит это время.

«...Теперь старик целыми днями лежал на оленьих шкурах поверх низкой полати и смотрел на огненный живой глаз-кружок в дверце постоянно горящей печки. Тут забурило на неделю, и Изгин радовался: не надо подниматься с постели. Его навещали родственники, друзья-старики. Приносили гостинцы: мягкую юколу из тайменя и свежий топлёный жир нерпы. При посетителях он старался держаться бодрее.

Прошел буран.

Но старик не поднялся. Он пролежал до большого февральского бурана и встал лишь тогда, когда над миром установилась морозная, тихая до знона в ушах, солнечная погода...».

Четвертый пик. Изгин принимает решение убить лисовина, чтобы заполучить шкурку. Он отправляется в лес. Чувство жажды, охоты подталкивает его.

Пятый и шестой пики. Их можно объединить в один, так как действие происходит в один момент – на охоте в лесу.

«...Что-то родное находил Изгин в тупоносых, битых временем и невзгодами лодках. Они, опрокинутые, сиротливо лежат на берегу залива, как раз напротив его дома; едва откроешь скрипучую дверь, лодки тут же лезут в глаза; с выцветшими, потрепанными бортами они напоминают выброшенных на берег камбал, раскрывших в неслышном хрипе рты: “Воды”...»

«...И вдруг – будто пламя из охотничьего ружья. Изгин вздрогнул и поднял голову. Красная молодая лисица вылетела из-за куста, играючи прилегла перед красавцем лисовином. Гибко и упруго заходила всем телом. Виляя хвостом, обошла лисовина вокруг. Изогнувшись, рыбой взметнулась перед его носом. Лисовин, как бы отбиваясь от нахлынувшей напасти, поднял переднюю лапу. Его толстый пушистый хвост заходил кругами. Это был свадебный танец...».

“Ты еще можешь!” – изумился охотник. Его руки вяло опустились...».

Финал повести Санги оставляет открытым. Каждый читатель может увидеть здесь свое. Кто-то подумает о смерти охотника, а кто-то будет с надеждой верить, что судьба отмерит нивху еще хотя бы немного времени.

Литература

1. Литература Сахалина и Курильских островов : учеб. пособие / отв. ред. Е. А. Иконникова. – Южно-Сахалинск : изд-во СахГУ, 2014. – 258 с.

2. Санги, Владимир. Дедушка Изгин. Рассказ [нивхского писателя] / Владимир Санги // Дальний Восток. – 1963. – № 4. – С. 53–63.

Сафаралиева Р. А.

РОЛЬ ПОДВИЖНЫХ ИГР В РАЗВИТИИ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Игра является одним из важнейших средств воспитания детей дошкольного возраста. Как отмечают П. Ф. Лесгафт, А. П. Усова, с помощью подвижных игр обеспечивается всестороннее физическое и психическое развитие ребенка. Согласно К. Д. Ушинскому, игра вызывает у детей чувство удовольствия, приучает к согласованным действиям, развивает чувство товарищества, учит принимать самостоятельные решения, воспитывает быстроту, ловкость и выносливость. Во время игры у детей совершенствуются движения, развиваются такие качества, как инициатива и самостоятельность, уверенность и настойчивость. Они приучаются согласовывать свои действия и соблюдать определенные правила. Главное достоинство игры состоит в том, что ребенок является ее участником. Велика роль подвижных игр в умственном воспитании: дети учатся осознанно действовать в изменившейся игровой ситуации в соответствии с правилами, усваивают смысл игры, обладают пространственной терминологией, познают окружающий мир. В процессе игры активизируется память, развиваются интеллект, фантазия, воображение, мышление.

Мышление является высшей ступенью человеческого познания, оно основано на двух принципиально различных психофизиологических механизмах: образования и непрерывного пополнения запаса понятий, представлений и вывода новых суждений и умозаключений. В дошкольном возрасте закладываются основы развития мышления ребенка. От решения задач, требующих установления связей и отношений между предметами и явлениями, с помощью внешних ориентировочных действий дети переходят к решению в уме с помощью элементарных мыслительных действий, используя образы. Иными

словами, складывается наглядно-образная форма мышления. Развивающееся мышление дает детям возможность предусматривать заранее результаты своих действий, планировать их. Как отмечает Р. С. Немов, мышление – один из важнейших психических процессов. Это особый вид деятельности ребенка, характеризующийся познанием, обобщением и отражением окружающего мира. Для успешного обучения детей наибольшее значение имеет сформированность образного мышления, именно оно позволяет ребенку наметить способ действия, исходя из особенностей конкретной ситуации или задачи. Такие авторы, как А. В. Запорожец, А. А. Люблинская, Ж. Пиаже и другие, рассматривают возникновение наглядно-образного мышления как узловой момент в умственном развитии ребенка. Поэтому развитие и совершенствование наглядно-образного мышления дошкольников – одна из важнейших задач в психолого-педагогической практике.

Интерес к изучению влияния подвижных игр на развитие наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста позволил нам провести эмпирическое исследование, в котором приняли участие 23 испытуемых в возрасте от пяти до шести лет (14 девочек, 9 мальчиков). Исследование проходило на базе МБОУ «Детский сад № 2 “Аленький цветочек”» города Корсакова. В основу исследования была положена гипотеза о том, что подвижные игры содействуют процессу развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста, если при их проведении будут соблюдены следующие условия:

- 1) учет возрастных и индивидуальных особенностей испытуемых;
- 2) соблюдение требований безопасности;
- 3) создание благоприятных условий.

С целью диагностики наглядно-образного мышления испытуемых использовались методики: «Чем залатать коврик?»; «Найди пару»; «Узнай кто это». После определения уровня развития наглядно-образного мышления в течение четырех месяцев (с 16 ноября 2015 года по 17 марта 2016 года) реализовывалась программа подвижных игр, направленная на развитие наглядно-образного мышления старших дошкольников. Игры проводились два раза в неделю в свободное от НОД время. Принцип проведения игровых занятий строился от простого к сложному. После реализации программы был проведен повторный срез наглядно-образного мышления испытуемых в том же составе и по тем же критериям.

Для наглядности представим результаты в виде гистограммы (рис. 1).

Анализ результатов исследования показал положительную динамику развития наглядно-образного мышления испытуемых. Для сопоставления показателей, измеренных до и после реализации программы, на одной и той же выборке испытуемых и установления направленности и выраженности изменений использовался метод математической статистики Т-критерий Вилкоксона.

Исходя из математических расчетов, на статистически значимом уровне доказано, что подвижные игры содействуют процессу развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста, наша рабочая гипотеза получила свое подтверждение.

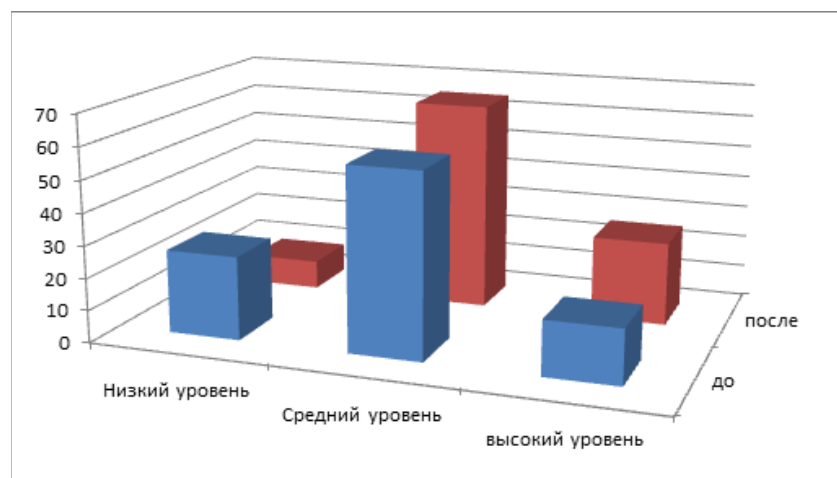


Рис. 1 – Уровень развития наглядно-образного мышления испытуемых до и после реализации программы

Литература

1. Аникеева, Н. П. Воспитание игрой : кн. для учителя / Н. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 2005. – 144 с.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 398 с.
3. Гуткович, И. Я. Сборник подвижных игр по формированию мышления дошкольников : пособие для воспитателей детских садов / под ред.: Т. А. Сидорчук, И. Я. Гуткович, О. Н. Самойлова. – Ульяновск, 2007. – 256 с.
4. Кванч, Н. В. Развитие образного мышления и графических навыков у детей 5–7 лет / Н. В. Кванч. – М. : Владос, 2001. – 160 с.
5. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 2010. – 324 с.

Селецкая Н. В.

МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК ФАКТОР СНИЖЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО НАПРЯЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В процессе исторического развития общества восприятие музыки, являющееся одним из компонентов музыкальной культуры, не могло оставаться неизменным. Очевидно, что в прошлом люди слушали и слышали музыку иначе, чем сейчас. На протяжении всей своей многовековой истории человечество стремилось проникнуть в тайны звуков окружающего мира и использовать их в собственных интересах.

В настоящее время в музыкальной психологии неисследованных проблем гораздо больше, чем изученных. Спектр восприятия музыки широк по диапазону – от простого любования живым звучанием до глубокого проникновения в музыкальные смыслы, обогащающего сознание личности слушателя, а также помогающего переводу этих впечатлений в социальное действие.

Традиционное определение музыкального восприятия включает в себя способность переживать чувства и настроения, выражаемые композитором в музыкальном произведении, и получать от этого эстетическое удовольствие. Проблема музыкального восприятия связана не только с выявлением особенностей музыки, ее языка, но и с углублением наших представлений о природе человека, его способностей.

В знаниях о музыке нет ни одной проблемы, которая бы не интересовала психологию. Также при исследовании музыки и музыкальной деятельности невозможно обойтись без применения психологических знаний.

То, что музыка оказывает сильное влияние на эмоциональное состояние человека, было известно еще в глубокой древности. Так, античные философы Пифагор, Аристотель, Платон полагали, что музыка способна восстанавливать нарушенную болезнями первоначальную гармонию души.

Изучением влияния музыки на человека занимались такие отечественные психологи, как: И. М. Сеченов, В. М. Бехтерев, И. П. Павлов, И. Р. Тарханов и другие. Они выявили положительное влияние музыки на различные системы человека, ее необыкновенную способность вызывать приятные эмоции, повышать активность коры головного мозга, улучшать обмен веществ, регулировать деятельность сердечно-сосудистой, дыхательной, опорно-двигательной систем.

Сегодня музыкотерапия широко используется в хирургии в реабилитационный период после хирургического вмешательства.

Ведь музыка – это искусство отображения и выражения переживаний и настроений человека. Передавая всю гамму человеческих чувств, их оттенки, она способна расширить представления ребенка об эмоциях и чувствах. «Музыка, прежде всего, путь к познанию огромного и содержательного мира человеческих чувств», – писал крупнейший отечественный психолог Б. М. Теплов.

Однако, несмотря на активное применение звукотерапии, научных данных о влиянии музыки на эмоциональное состояние, в том числе и на психическое напряжение человека, очень мало. Например, в учебниках по психологии описываются больше физиологические процессы, связанные с восприятием звука, а не его отражение в эмоциях.

Можно сказать, что в психологии существует проблема, связанная с изучением влияния музыки на психоэмоциональное состояние людей.

Каждый взрослый человек знает, что такое эмоции, так как неоднократно их испытывал с самого раннего детства. Однако, когда просят описать какую-нибудь эмоцию, объяснить, что это такое, как правило, человек испытывает большие затруднения. Переживания, ощущения, сопровождающие эмоции, с трудом поддаются формальному описанию. Об эмоциях написано очень много как в художественной, так и в научной литературе, они вызывают интерес у философов, физиологов, психологов.

Изучением психического напряжения занимались такие зарубеж-

ные ученые, как: Р. Вудвортс, Д. Линдсли, П. Фресс, Я. Рейковский, К. Изард; отечественные ученые: М. П. Якобсон, В. К. Вилюнас, Б. И. Додонов, П. В. Симонов, Л. И. Куликов и другие.

Психическое напряжение, согласно В. М. Смирнову и А. И. Трохачеву, является эмоциональной составляющей психических состояний. В. К. Вилюнас пишет, что беспредметные эмоции обычно тоже имеют предмет, только менее определенный (например, тревогу может вызвать ситуация в целом: ночь, лес, недоброжелательная обстановка) или неосознаваемый (когда настроение портит неуспех, в котором человек не может признаться).

Однако до сих пор проблема эмоций остается загадочной и во многом неясной. С целью изучения влияния музыкотерапии на снижение психического напряжения у детей старшего дошкольного возраста нами было проведено исследование. В соответствии с планом исследовательской работы в качестве методов исследования были использованы:

- 1) наблюдение и беседа;
- 2) для определения психического напряжения используем тест эмоциональных состояний Люшера;
- 3) программа музыкотерапии «Пойте на здоровье»;
- 4) метод математической статистики Т-критерий Вилкоксона.

Исследование проводилось в МБДОУ «Детский сад №1 “Улыбка”» пгт. Смирных МО ГО «Смирныховский» Сахалинской области. Всего в исследовании приняло участие 15 детей в возрасте от пяти до семи лет.

В ходе работы было обнаружено, что музыкальные занятия влияют на снижение психического напряжения детей старшего дошкольного возраста. Основным методом коррекционной работы с дошкольниками, испытывающими психическое напряжение, является комплекс музыкотерапевтических занятий, так как они позволяют в неформальной обстановке незаметно для ребят корректировать их поведение и преодолевать психологические трудности.

Нами была реализована программа музыкотерапии «Пойте на здоровье» для снижения психического напряжения у детей среднего дошкольного возраста посредством музыкальных занятий. Занятия проводились два раза в неделю, в первой половине дня. Каждое занятие было продолжительностью от 5 до 15 минут, их продолжительность зависит от качества внимания, поведения детей.

Цель рабочей программы – профилактика психического напряжения у дошкольников.

Реализация цели происходит через решение следующих задач:

- 1) снижение эмоционального напряжения;
- 2) снятие телесных и психологических зажимов;
- 3) уменьшение тревожности;
- 4) формирование навыков саморегуляции;
- 5) воспитание уверенности в себе, а также развитие позитивного восприятия себя;
- 6) оказание помощи в выражении реальных чувств ребенка.

Программа включает в себя систему коррекционных занятий, основой которых составляют методы и приемы музыкотерапии, освоение приемов пения, направленные на формирование навыков саморегуляции,

развитие способности к позитивному эмоциональному реагированию. В качестве вспомогательных средств в коррекционной работе используются арт-терапевтические приемы, позволяющие снять напряжение: прослушивание специально подобранных музыкальных произведений, рисование, движения под музыку, свободное двигательное и музыкальное импровизирование, то есть то, что может способствовать мышечному и психологическому раскрепощению, эмоциональному отреагированию, вынесению переживаний во вне с дальнейшей их проработкой.

После проведения музыкотерапевтических занятий с детьми уровень психического напряжения понизился, дети стали спокойнее, повысился уровень доверия между детьми. При повторной беседе дети отвечали, что им понравились занятия, связанные с музыкой. Выдвигаемая нами гипотеза подтвердилась полностью. Также нами были разработаны методические рекомендации по теме исследования.

1. Изучение психического напряжения ребенка, наблюдение за проявлениями эмоций (эмоциональными реакциями, выразительными движениями, вазомоторными реакциями). Особое внимание уделяется внешним поведенческим реакциям, таким, как наличие стереотипов, неадекватных действий, раздражительности, агрессивности. Изучению ребенка помогают беседы с педагогами и родителями, тестовые задания. С детьми можно использовать игрушки, картинки с разными модальностями эмоций, сюжетные картинки, передающие и вызывающие эмоциональное реагирование, игры.

2. Установление положительного эмоционального контакта с ребенком, что осуществляется в процессе совместной работы, направленной на привлечение его внимания, преодоление сенсорного и эмоционального дискомфорта, отрицательных эмоций. Этому способствуют: устранение в окружении того, что мешает ребенку выделять существенное, главное; условия для спокойного и доверительного общения; специально подобранные игрушки, книги; совместная работа педагогов, родителей и ребенка.

3. Создание положительной эмоциональной среды на основе актуализации положительных эмоциональных состояний, что предполагает: выделение средств, видов деятельности, создающих положительный эмоциональный фон на занятиях; индивидуализацию проводимой работы с учетом глубины нарушения конкретного ребенка, восприятия им одобрения или неодобрения взрослого.

4. Обогащение эмоционального опыта, стимулирование эмоционального развития ребенка. Этому способствует развитие умений понимать эмоциональные состояния, распознавать проявляющиеся эмоции; анализ причин, порождающих определенные эмоциональные состояния; анализ собственного эмоционального состояния ребенка; преодоление эмоциональной напряженности, уменьшение тревожности, страха.

5. Организация специальных коррекционных занятий, направленных на снятие напряжения, обучение выразительным движениям и имитации различных эмоциональных состояний, способствующих постепенному изменению, развитию различных сторон психики ребенка.

6. Применение эмоционально насыщенных педагогических средств, обеспечивающих продуцирование положительных эмоций (создание ситуации успеха, поощрения и одобрения, использование музыкального сопровождения, эмоциональных игр и т. д.).

7. Развитие рефлексии ребенка, то есть осознания собственных эмоциональных состояний, и развитие контроля над отрицательными эмоциями.

8. Формирование навыков психологической защиты, в том числе сано-генного мышления, которые помогают противостоять воздействию различных отрицательных эмоциональных факторов. Обучение детей эмоционально правильно реагированию на положительные стимулы и умениям защищаться от воздействия отрицательных моментов.

Литература

1. Антипина, А. Е. Преодоление нервно-психического напряжения / А. Е. Антипина. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 103 с.
2. Бекина, С. И. Музыкотерапия: музыка и движение / С. И. Бекина. – М. : Просвещение, 1984. – 146 с.
3. Веккер, Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М. : Смысл, 1998. – 685 с.
4. Еременко, Е. В. Музыкотерапия в повседневной жизни. Дошкольная педагогика / Е. В. Еременко. – СПб. : Детство-пресс, 2006. – 56 с.
5. Коленчук, И. В. Развитие музыкальных способностей детей дошкольного возраста через театрализованную деятельность / И. В. Коленчук. – Т. 11. – 2007. – С. 66.
6. Лебедева, Л. В. Формирование основ музыкальной культуры дошкольников через мир музыкальной сказки / Л. В. Лебедева. – Т. 10. – 2007. – С. 21.
7. Программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон» / Э. П. Костина. – М. : Просвещение, 2006. – 223 с.
8. Психологические исследования. – М. : Айрис-пресс, 2000. – 311 с.
9. Рубцов, В. В. Психологическая наука и образование / В. В. Рубцов. – М. : Просвещение, 1988. – 150 с.
10. Халабузарь, П. Методика музыкального воспитания / П. Халабузарь. – М. : Лань, 1989. – 121 с.

Симакина Ю. А.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ С УРОВНЕМ ЭМПАТИИ, УСПЕВАЕМОСТИ И СОЦИОМЕТРИЧЕСКИМ СТАТУСОМ ПОДРОСТКА

С 70-х годов XX в. конструкт «Я» становится одним из самых популярных в отечественной и зарубежной психологии. Исследователи приводят более 60 понятий, относящихся к феноменам и процессам «Я», среди которых идентичность, эго, самосознание, самооценка, Я-образ и т. д. Одну из центральных позиций в этой разнообразной области исследования зани-

мает проблема самооценки, изучением которой занимались такие деятели, как: Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, И. С. Кон, А. И. Липкина, В. В. Столин, Е. С. Шорохова, Л. В. Бороздина, А. К. Болотова, А. В. Захарова, У. Джемс, С. Куперсмит, Ч. Кули, Дж. Мид, Э. Эриксон, К. Рогджерс, Р. Бернс и др.

Самооценка является компонентом самосознания, включающая наряду со знаниями о себе оценку человеком своих физических характеристик, способностей, нравственных качеств и поступков [1, с. 358]. С. Куперсмит определяет самооценку как «отношение человека к себе, которое складывается постепенно и приобретает привычный характер. Это отношение проявляется как одобрение или неодобрение, степень которого определяет убежденность индивида в своей ценности, значимости» [1, с. 134].

В настоящее время большое внимания уделяется осмыслению взаимодействия различных психологических феноменов. Именно поэтому, изучая роль и место самооценки у младших подростков в период адаптации в средней школе, мы обратились к анализу понятия «эмпатия», которое традиционно связывается исследователями с отношениями между людьми, содержанием их общения.

Первым, кто ввел термин «эмпатия» в психологическую науку, был Э. Титченер. В настоящее время самым общим и наиболее признанным определением эмпатии становится то, которое приведено в психологическом словаре. Эмпатия толкуется как постижение эмоционального состояния, проникновение – вчувствование [2]. Эмпатия является сложным, многоуровневым феноменом, структура которого представляет совокупность эмоциональных, когнитивных и поведенческих умений, навыков, способностей человека. Взаимодействие между эмоциональными, когнитивными, поведенческими компонентами структуры эмпатии определяется опытом общения, результатами социальных и социально-психологических отношений человека с миром людей. Исследованием такого феномена, как эмпатия, занимались Э. Титченер, Г. Барретт-Ленард, В. В. Бойко, А. П. Сопиков, Т. П. Гаврилова и др.

Становление личности подростка не может рассматриваться в отрыве от общества, в котором он живет, от системы отношений, в которые он включается. Взаимодействие человека и группы имеет большое значение в любой возрастной период, но особую силу оно приобретает в подростковом возрасте. Опыт социального взаимодействия подросток приобретает в группе сверстников как своеобразной модели общества. Одним из показателей включенности подростка в группу является его социометрический статус.

Понятие «социометрический статус» ввел Я. Морено, понимая под ним положение человека в социальной группе, а саму систему межличностных отношений выделял из эмоциональных, деловых и интеллектуальных связей членов этой группы [4]. Социометрический статус характеризует индивидуальные свойства личности в качестве члена группы. Изучением социометрического статуса занимались многие зарубежные и отечественные ученые (У. Бронфенбреннер, Н. Е. Гронланд, Я. Л. Коломинский, С. А. Котик, Х. Лийметс, Р. Манн, В. С. Мерлин, Дж. Морено, Н. Н. Обозов, Л. С. Славина). Их исследования в основном направлены на установление взаимосвязи между социометрическим статусом и такими индивиду-

ально-типологическими характеристиками, как интровертированность-экстравертированность (Г. В. Акопов), внешний вид, более высокие школьные показатели и умственная одаренность, более молодой возраст, большая общительность, готовность помочь товарищу (Н. Е. Гронланд), темперамент (С. А. Котик), эмоциональная экспансивность (Н. Н. Обозов), эффективность (Л. С. Славина) и т. д. Доказано влияние уровня развития группы на структуру межличностных отношений (Я. Л. Коломинский, В. С. Мерлин и др.).

Анализируя определения самооценки как психологического феномена, допустимо предположить, что присутствующий в них конструкт «оценка своих способностей, возможностей» также имеет взаимосвязь с успеваемостью подростка. Словарь русского языка С. И. Ожегова дает такое определение: «Успеваемость – степень успешности усвоения учебных предметов учащимися» [3].

Успеваемость зависит от различных факторов социально-психического и социально-педагогического характера, а также от психофизических особенностей самой личности школьника. Б. Г. Ананьев выделяет три основных уровня успеваемости школьника [1, с. 366]. Так, первый уровень характеризуется высокой успешностью ребенка по всем предметам. Второй уровень включает основную массу школьников, выполняющих учебные задания удовлетворительно. Наконец, третий уровень составляют школьники, не выполняющие учебных заданий, не успевающие по ряду предметов.

Систематические положительные подкрепления учебной деятельности подростка-школьника, свидетельствующие о его достижениях, не являются гарантией позитивности его самооценки, но значительно повышают вероятность такого результата. С другой стороны, если в учебных ситуациях школьник будет получать преимущественно отрицательный опыт, то вполне возможно, что у него сформируется не только негативное представление о себе как об учащемся, но и негативная общая самооценка, что согласуется с мнением таких авторов, как Р. М. Грановская, Л. П. Фридман, Б. В. Кулагина.

Интерес к изучению взаимосвязи между различными феноменами позволил определить задачу эмпирического исследования, которая заключалась в определении взаимосвязи между самооценкой, уровнем эмпатии, успеваемости и социометрическим статусом младшего подростка. Для этого мы использовали методики исследования общей самооценки (автор – Г. Н. Казанцева), уровня эмпатии (автор – И. М. Юсупов), для определения социометрического статуса испытуемых воспользовались методом социометрических измерений, также проанализировали школьную успеваемость испытуемых. Исследование проводилось в МБОУ «Гимназия № 2» г. Южно-Сахалинска. Всего в исследовании приняло участие 53 испытуемых (подростки в возрасте 11, 12 лет).

Важно отметить, что в основу исследования была положена гипотеза, согласно которой мы предположили, что существует взаимосвязь между самооценкой, уровнем развития эмпатии, успеваемости и социометрическим статусом младшего подростка, а именно адекватная самооценка способствует оптимальному уровню развития эмпатии, успеваемости и социометрического статуса младшего подростка. В ходе проверки гипотезы использовался ме-

тод математической статистики коэффициент ранговой корреляции Спирмена. В результате произведенных расчетов в данной группе испытуемых отсутствуют взаимосвязи между самооценкой, уровнем развития эмпатии, успеваемости и социометрическим статусом. Гипотеза, выдвинутая нами в начале работы применительно к данной выборке, не подтвердилась.

Данные, полученные в результате эмпирического исследования, противоречат проанализированному теоретическому блоку, мнениям многих авторов. Вместе с тем мы полагаем, что причиной такого результата может выступить то обстоятельство, что время нахождения подростка в школе – это всего лишь часть его многогранной деятельности. Анализируя характеристики испытуемых, мы установили, что жизнь большинства подростков построена так, что помимо школьных занятий они посещают дополнительные кружки, секции, у детей есть семьи, где они получают любовь и поддержку, в этой связи можно заключить, что у одного и того же испытуемого могут быть разный социометрический статус, иные показатели успеваемости не в рамках школьной жизни, а соответственно, и самооценка, и уровень эмпатии формируются иначе, то есть с учетом иных достижений.

Литература

1. Психологический атлас человека / под ред. А. А. Реана. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 651с.
2. Ансимова, Н. П. Особенности эмпатии у подростков / Н. П. Ансимова, О. В. Тютяева. – URL : http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoga_i_psihologiy/14_4/ (дата обращения : 02.04.2016).
3. Взаимосвязь самооценки и успешности обучения в подростковом возрасте. – URL : <https://www.b17.ru/article/27084/> (дата обращения : 02.04.2016).
4. Понятие социометрического статуса. – URL : <http://www.goodplogic.ru/glogs-733-2.html> (дата обращения : 02.04.2016).
5. Самооценка человека – понятие, виды, формирование. – URL : <http://psiho.info/psihologiya-lichnosti/mirovozzrenie/samootsenka.html> (дата обращения : 02.04.2016).

Скуркович А. А.

КИНОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Дошкольный возраст представляет наибольший интерес в исследованиях креативности, большой вклад в развитие которой внесли такие ученые, как Александр Владимирович Запорожец, Алексей Николаевич Леонтьев, Николай Николаевич Поддъяков, Леонид Абрамович Венгер,

Владимир Николаевич Дружинин, Джой Пол Гилфорд и многие другие отечественные и зарубежные психологи. В работах исследователей креативность рассматривается как специфическая черта мышления, отличающая его от остальных психических процессов, связывается с воображением и личностными особенностями ребенка.

В настоящей работе за основное определение взято понимание Дж. Гилфорда: креативность (лат. «*creative*» – творческий, лат. «*creatio*» – создание) – способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации. Связывают его с творчеством и воображением. Среди характерологических особенностей подчеркивают уклонение от шаблона, оригинальность, инициативность, упорство, высокую самоорганизацию, колоссальную работоспособность.

Кинотерапия в широком смысле слова – это метод, входящий в систему арт-терапии: в ее основе лежит использование художественных фильмов в качестве своеобразных терапевтических метафор. Кинотерапия в узком смысле слова представляет собой специфический инструмент воздействия на человека, входящий в состав различных психотерапевтических систем. (Менегетти Антонио – итальянский психолог).

Так, *объектом исследования* выступила личность детей дошкольного возраста.

Предметом исследования являются возможности кинотерапии в развитии креативности дошкольников.

Цель исследования заключается в изучении особенностей влияния кинотерапии как средства развития креативности у детей дошкольного возраста. Достижение цели возможно при решении следующих задач:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы раскрыть сущность креативности, структуру и условия ее формирования через средства кинотерапии.

2. Эмпирическим путем определить уровень развития креативности дошкольников.

3. Апробировать программу кинотерапии, направленную на развитие креативности дошкольников.

4. Дать методические рекомендации по теме исследования.

Гипотеза исследования представлена в предположении о том, что развитие креативности дошкольников будет проходить успешно, если при использовании метода кинотерапии будут соблюдаться следующие условия:

1. При подборе видеоматериалов учитывать возрастные и индивидуальные особенности дошкольников.

2. Подобранный видеоматериал должен вызывать эмоциональные переживания у детей.

3. Формировать позитивное мышление, способствующее раскрытию творческого потенциала ребенка.

4. Выбор высокохудожественных произведений.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы в работе педагогов дошкольного образования, психологами ДОУ, студентами, обучающимися по направлению «Психолого-педагогическое образование».

Методы исследования: анализ, наблюдение, беседа, психодиагностический метод (тест креативности Э. П. Торренса).

Эмпирическое исследование по развитию креативности у детей дошкольного возраста посредством кинотерапии проводилось в три этапа в дошкольной разновозрастной группе при МКОУ СОШ с. Мгачи Сахалинской области.

В эксперименте принимали участие дети старшего дошкольного возраста. Среди них восемь мальчиков и семь девочек в возрасте шести-семи лет.

Общий показатель по диагностике креативности позволил выделить следующие уровни:

- высокий уровень креативности – у четырех дошкольников (26 %);
- средний уровень креативности – у девяти (60 %);
- низкий уровень креативности – у двух (14 %).

Для развития креативности детей старшего дошкольного возраста посредством кинотерапии нами была разработана программа, основанная на показе мультипликационных русских народных сказок с присутствием волшебства.

«Гуси-лебеди»

Цель: развить способность решать проблемы, то есть способность к анализу и синтезу.

«Снегурочка»

Цель: развить оригинальность, то есть способность к генерации неожиданных идей, отличающихся от общепринятых.

«Сказка о мертвой царевне и семи богатырях»

Цель: развить навыки поиска, выделения, формирования и пути решения проблем.

«Конек-горбунук»

Цель: развитие гибкости мысли, то есть способности быстро и без внутренних усилий переключаться с одной идеи на другую, видеть, что информацию, полученную в одном контексте, можно использовать в другом. Гибкость обеспечивает умение легко переходить из одного класса изучаемых явлений к другому, преодолевать однообразие методов решения, своевременно отказываться от ложной гипотезы.

После проведенного формирующего этапа эксперимента нами была проведена повторная психологическая диагностика испытуемых по той же методике. Полученные данные подвергались анализу, математической обработке и обсуждению. По результатам диагностики мы получили следующие данные:

- высокий уровень креативности – 47 %;
- средний – 47 %;
- низкий – 6 %.

Нами была составлена программа кинотерапии для развития креативности старшего дошкольника. При подборе видеоматериалов учитывались возрастные и индивидуальные особенности дошкольников. Подобранный видеоматериал вызывал эмоциональные переживания у детей, формировалось позитивное мышление, способствующее раскрытию творческого потенциала ребенка, выбирались высокохудожественные произведения. Качественный и количественный анализ эффективности реализованной программы показал, что гипотеза исследования подтвердилась полностью.

Литература

1. Богоявленская, Д. Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества // Вопросы психологии / Д. Б. Богоявленская. – 1999. – № 2. – С. 35–41.
2. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов н/Д. : изд-во «Ростов», 1983. – С. 173.
3. Богоявленская, Д. Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Вопросы психологии / Д. Б. Богоявленская. – 1971. – № 1.
4. Богоявленская, Д. Б. О предмете исследования творческих способностей // Психологический журнал / Д. Б. Богоявленская. – 1995. – № 5. – С. 49–58.
5. Богоявленская, Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – М. : Знание, 1981. – С. 96.
6. Ветлугина, Н. А. Основные проблемы художественного творчества детей // Художественное творчество и ребенок / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М. : Просвещение, 1972.
7. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М., 2001. – С. 53–55.
8. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 347 с.
9. Гилфорд, Д. Три стороны интеллекта // Психология мышления / ред. А. М. Матюшкин. – М. : Прогресс, 1965. – С. 433–456.
10. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 1999. – 368 с.
11. Дьяченко, О. М. Воображение дошкольника / О. М. Дьяченко. – М. : Знание, 1986.
12. Дьяченко, О. М. Пути активизации воображения дошкольников // Вопросы психологии / О. М. Дьяченко. – 1987. – № 1.
13. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. – Т. 1 : Психическое развитие ребенка / под ред.: В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1986. – 320 с.
14. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Путь к волшебству (теория и практика сказкотерапии): книга для заботливых родителей, психологов, педагогов, дефектологов и методистов / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Златоуст, 1998. – 349 с.
15. Кораблина, Е. П. Искусство исцеления души: этюды о психологической помощи : пособие для практических психологов / Е. П. Кораблина, И. А. Акиндинова, А. А. Баканова [и др.]. – СПб., 2001. – 319 с.
16. Менегетти, А. Кино, театр, бессознательное / А. М. Менегетти. – М., 2001. – 380 с.
17. Петровский, А. В. История и теория психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М., 1995. – 165 с.
18. Поддъяков, Н. Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста / Н. Н. Поддъяков. – М., 1996. – 96 с.
19. Поддъяков, Н. Н. Новые подходы к исследованию мышления дошкольников // Вопросы психологии / Н. Н. Поддъяков. – 1985. – № 2. – С. 105–117.

20. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / под общ. ред. В. Н. Дружинина. – СПб., 2003. – 567 с.
21. <http://www.uchportal.ru> – учительский портал (дата обращения : 21.02.2016).
22. http://www.ucheba.com/met_rus/k_iskusstvo/noty.htm – образовательный портал (дата обращения : 22.02.2016).
23. <http://www.twirpx.com/files/> (дата обращения : 22.02.2016)
24. <http://goleva.ucoz.ru/publ/8-1-0-59> (дата обращения : 15.02.2016)

Соколова А. А.

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Отношения с другими людьми зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте. Опыт этих первых отношений является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка и во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, его поведение и самочувствие среди людей [1, с. 12].

Проблемой межличностных отношений дошкольников занимались зарубежные и отечественные исследователи, такие, как: Э. Л. Берн, В. Н. Мясищев, Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Т. А. Репина, В. Р. Кисловская, А. В. Кривчук и др. На современном этапе проблемой межличностных отношений занимаются: К. А. Абульханова-Славская, Н. Н. Обозов, В. С. Мухина, Я. Л. Коломинский, Е. П. Ильин, Е. О. Смирнова.

Правильная организация, полноценное функционирование межличностных взаимоотношений – одно из важных условий гармоничного развития личности. Педагогическая наука, рассматривая личность как главную ценность общества, отводит ей роль активного, творческого субъекта познания, общения и деятельности. Благодаря общению происходит развитие познавательной сферы человека, формируется его внутренний мир, с позиции которого он воспринимает окружающую среду [5, с. 110].

Для полноценного социального становления личности ребенка необходимо, чтобы он имел опыт включения в разнообразные человеческие отношения – опыт общения с людьми разного возраста, социального статуса, родственных связей и т. п. [7, с. 13].

Развитие межличностных отношений в дошкольном возрасте охватывает три сферы общения: с близкими взрослыми в семье, с педагогами детского сада и со сверстниками. Межличностные отношения в семье для ребенка-дошкольника являются чрезвычайно важными, так как представляют собой первый опыт социализации и являются наиболее устойчивыми. Здесь ребенок осваивает формы и содержание общения, которые затем

переносятся в дошкольное учреждение и применяются там и к взрослому, и к сверстнику. Уже в системе семейных отношений выделяются две стороны значимого взаимодействия: деловая и эмоционально-личностная. Эти же стороны оказываются существенными при взаимодействии с педагогом, но особую важность они приобретают при общении со сверстниками. Если у ребенка отсутствуют достижения в обеих сторонах, то он оказывается непринятым в детское сообщество. Но если хотя бы одна из «общечеловеческих» сторон достаточно развита, то ребенок может войти в устойчивое объединение со сверстниками либо в логике объективных игровых отношений, либо в логике эмоционально-личностных симпатий [2, с. 194].

Одним из необходимых условий в межличностном взаимодействии дошкольников является их включение в творческую деятельность.

Творчество является основой жизни, источником всех материальных и духовных благ, созданных человечеством. Его предпосылки содержатся в самой человеческой природе, что и обеспечивает процесс социализации, присвоения подрастающим поколением общечеловеческой культуры [3, с. 55].

Вопросам изучения творческих способностей личности посвятили свои труды множество ученых: С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, А. Г. Ковалев, Н. С. Лейтес и др.

Формирование творческой личности, способной нестандартно решать любые проблемы, по мнению ученых, необходимо начинать в дошкольном детстве. Это обеспечит успешную творческую деятельность в последующем.

Исследователи утверждают, что с психологической точки зрения дошкольное детство – сенситивный период для развития творческих способностей. Это объясняется тем, что мышление дошкольников еще не затвердело стереотипами и более независимо, чем мышление взрослых. И от того, насколько данный потенциал будет использован, зависят творческие способности взрослого человека.

Поэтому перед педагогами встает важная задача развития творческого потенциала личности именно с дошкольного возраста. Решая ее, они ищут новые подходы к воспитанию дошкольников.

Важнейшим условием формирования гармоничной личности является индивидуальный подход к детям. Уже в самом раннем возрасте можно заметить самое первое проявление способностей – склонностей к какому-либо виду деятельности, которые наиболее ярко начинают развиваться с трех-четырех лет. В дошкольном возрасте активно развиваются художественные способности. Дошкольное детство создает благоприятные условия для их формирования: дошкольников включают во все многообразие художественной деятельности – он поет, лепит, танцует, рисует. У ребенка проявляются изобразительные, декоративно-прикладные способности, включающие чувство композиции, цвета, формы. Художественные способности раньше других обнаруживают себя. Дети одарены ко всем видам искусства, но самое прочное признание они получили в изотворчестве, и не удивительно, ведь продукт их деятельности – рисунки, можно хранить, экспонировать, изучать как свидетельство таланта маленького автора [6, с. 126].

Занятия по рисованию в детском саду могут и должны стать встречей с прекрасным – природой, человеком, миром искусства. Для того чтобы дети почувствовали красоту, необходимо превратить задание в любование, привлечь к этому все органы чувств. Чем больше органов чувств участвует

в восприятии окружающего мира, тем полнее будут представления, более глубоким познание [4, с. 22].

Педагог должен пробудить в каждом ребенке веру в его творческие способности, индивидуальность, неповторимость, веру в то, что он пришел в этот мир творить добро и красоту, приносить людям радость.

Таким образом, развивается творческая личность, способная применять свои знания и умения в различных ситуациях.

Литература

1. Кондратьев, М. Ю. Психология отношений межличностной значимости / М. Ю. Кондратьев, Ю. М. Кондратьев. – М. : Per Se, 2006. – 271 с.
2. Жабина, Г. А. Социально-психологический тренинг / Г. А. Жабина. – Южно-Сахалинск, 2007. – Ч. 1. – 39 с.
3. Гусева, С. Развитие творческих способностей дошкольников в музыкальной деятельности / С. Гусева, О. Гончарова // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 9. – С. 54–64.
4. Кислова, В. А. Система развивающего обучения с направленностью на развитие творческих способностей дошкольников средствами изобразительного искусства / В. А. Кислова // Дошкольная педагогика. – 2013. – № 7 (92). – С. 21–23.
5. Когут, А. Музыкально-ритмическая деятельность как средство межличностного общения старших дошкольников / А. Когут // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 3. – С. 109–113.
6. Магала, Н. В. Развитие творчества у детей с ярко выраженными художественными способностями // Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: условия реализации в Сах. обл. : Материалы XXII обл. пед. чтений (Южно-Сахалинск, 5–6 ноября 2009 г.) / под ред. Н. А. Мурашовой. – Южно-Сахалинск : СОИПиПКК, 2009. – С. 124–127.
7. Маралов, Е. А. Развитие социализации детей в условиях детского сада / Е. А. Маралов // Дошкольная педагогика. – 2013. – № 8 (93). – С. 13–15.

Сухарева М. И.

МЕЖДОМЕТИЯ КАК ВАЖНОЕ СРЕДСТВО СИНОНИМИЧЕСКОГО РАЗВЕРТЫВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ТЕМЫ НА ПРИМЕРЕ РОМАНА И. А. ГОНЧАРОВА «ОБЫКНОВЕННАЯ ИСТОРИЯ»

Иван Александрович Гончаров – русский писатель XIX века, член-корреспондент Петербургской академии наук по разряду русского языка и словесности, действительный статский советник [6].

Каждый великий писатель является новатором, умеющим открывать и

эстетически осваивать новое в литературе. Иван Александрович Гончаров получил известность благодаря трем романам: «Обыкновенная история», «Обломов» и «Обрыв». Язык его романов отличается простотой и ясностью, он чужд всякого пафоса, искусственности, но в то же время отличается выразительностью и богатством. Гончаров вполне заслуженно пользуется славой одного из лучших мастеров русской художественной речи. Он лаконично и легко выражает эмоции и чувства своих героев с помощью диалогической речи.

Иван Гончаров сказал: «Язык не есть только говор, речь: язык есть образ всего внутреннего человека, всех сил, умственных и нравственных». Эта фраза лаконично отражает творчество Гончарова, смысл любого произведения читатель постигает через его язык. В частности, диалогическая речь способна передать настроение, чувства, эмоции говорящего, а опорой для этого являются междометия, которыми писатель умело пользуется в репликах героев.

Диалогическая речь – это (от греч. «*Dialogos*» – разговор) вид устной речи, разговор, беседа между двумя (или более) лицами, в которой участники меняются ролями автора и адресата (в отличие от монолога, где каждый исполняет только одну роль). Фрагменты речи каждого из участников диалога называются репликами. В повседневной речи диалог составляют краткие реплики с активным использованием жестов и мимики. В различных видах диалога (научный спор, деловые переговоры и т. п.) реплики могут представлять собой пространные выступления, речи [3, с. 152].

Диалоги в романах Гончарова играют немаловажную роль. Их особенность заключается в том, что они лаконичны и не перегружены эмоционально окрашенными словами – междометиями.

Междометие – часть речи, включающая неизменяемые слова, которые непосредственно выражают наши чувства и волеизъявления, не называя их: *А и! Ах! Ну! Ура! Цыц! Чу!* [4, с. 201].

У междометий не выражены ярко их синонимические функции в диалогической речи, но они заложены в самой природе этих незначительных слов, в их существенных категориальных признаках, основу которых составляет следующее:

- не обладая номинативной функцией, междометия в то же время выражают эмоции, настроения, волевые побуждения;
- у междометий существует определенная семантическая, интонационная и синтаксическая связь с относительными элементами в потоке речи;
- «семантические акценты» междометий зависят от речевой ситуации, от индивидуального стиля и интонационных фигур речи;
- междометиям присуща эмоциональная устойчивость;
- междометия функционально сближаются с различными частями речи, выступая эквивалентами слов и предложений [3, с. 79].

Вопрос о синонимических функциях незначительных слов в диалоге отдельно не изучался в лингвистике, но в трудах А. А. Шахматова, В. В. Виноградова, А. И. Германовича есть статьи, посвященные этому вопросу.

На примере стиля И. А. Гончарова далее будут рассмотрены все аспекты, которые на сегодняшний день существуют в лингвистике относительно интересующего вопроса.

А. А. Шахматов, раскрывая семантику междометий и их соответствие другим частям речи, не употребляя терминов «синоним», «синонимический», отмечает смысловую эквивалентность непрямых междометий знаменательным словам. Он говорит о междометиях, которые образуют односоставные междометные бесподлежащие предложения [5, с. 411], например: «*“На вот, подавись!” – сказала Аграфена Петровна Евсею*»¹. *На* используется в значении возьми, «бери». Здесь же Гончаров использует это же междометие, но уже в другом смысле: «*Вот те на!* – сказал он, – а ты разве знаешь его?» – здесь *на* можно заменить словом «новость». «*Чай, образуется*» – в значении «может», «наверное».

Во втором случае А. А. Шахматов говорит о синонимическом соответствии между первичными междометиями и производными, которые развились из знаменательных слов: «*Эх, Аграфена Ивановна*» – можно сказать, «беда», «горе». У Гончарова очень часто можно встретить именно такие междометия.

Труды А. А. Шахматова развивает В. В. Виноградов. Он пишет: «Те же первичные междометия функционально могут сблизиться с другими частями речи. Нередко они выступают как экспрессивные синонимы или смысловые эквиваленты слов из категории состояния, существительных, количественно-усилительных наречий и даже целых предложений» [1, с. 79]. Иван Гончаров не использует такие междометия в своем романе. Такой язык не свойственен писателю. Гончаров делает упор на простые междометия, которые часто указывают на эмоциональный фон героев, выражая сочувствие, радость, задумчивость и другие чувства.

А. И. Германович в своей статье «Синтаксис междометий и их стилистическое значение» [2, с. 7] указывает на синонимические функции междометий. Он отметил, что междометие-сказуемое выше по экспрессивной окраске, чем глагол-сказуемое. Например, вместо «ничтожный, ненастоящий, ненужный» можно заменить емким междометием «*фу-фу*», оно более экспрессивно, чем все перечисленные синонимы. Однако Гончаров обходит использование и таких междометий, отдавая предпочтение литературному языку.

На сегодняшний день в лингвистике данный вопрос так и не получил широкого распространения. До сих пор в современном русском языке семантическая диффузность и экспрессивные колебания большей части междометий не позволяют считать их синонимами в строгом смысле. Междометия выступают лишь как «синонимоподобные средства», то есть выполняют именно синонимические функции, поскольку практически в любом междометии можно представить эквивалентный смысл замещаемых их слов, словосочетаний, предложений, как это и делается в работах исследователей, о которых говорилось выше: А. А. Шахматова, В. В. Виноградова, А. И. Германовича.

Этому есть свои доказательства. И. А. Гончаров очень часто использует междометие «ну»: «*Ну, сядь, сядь*»; «*Ну, что еще?*»; «*Ну, пора, бог с вами*». Синонимическую пару могут составлять: «итак, и, да ну, да и, и что, давай» – они не имеют важной смысловой нагрузки, поскольку не являются

¹ Здесь и далее по тексту междометия в цитатах выделены мной. – М. С.

ся главными членами предложения. «О, чтоб тебя...»; «То-то, **чай**, там с петербургскими-то загуляешь»; «**А!** Вот что!»; «Что-то знакомое... ба, вот прекрасно»; «Ах, вон кто-то едет»; «**О**, есть дружба в мире!»; «**О**, как вы меня мало знаете»; «Береги деньги... **ох**, береги на черный день»; «Не предавайся вину – **ох**, оно первый враг человека». «**Э!**», «**Ух!**», «**Э**, мой друг»; «То-то, **чай**, обрадуется».

Из языка Гончарова видно, что он использует небольшое количество междометий, они все довольно однообразны и скудны. С их помощью Гончаров постарался отразить бедноту словарного запаса что городского жителя, что деревенских.

Особенностью и новаторством языка И. А. Гончарова является то, что иногда он почти полностью исключает междометия из речи говорящего. Это происходит тогда, когда герой попадает в абсолютно новую обстановку, и с помощью сухой и отрывистой речи, лишенной эмоциональной окраски, писатель передает напряжение, подчеркивая это словами автора: «*Маменька, слава богу, здорова, кланяется вам, и тетушка Марья Павловна – тоже, – сказал робко Александр Федорыч. – Тетушка поручила мне обнять вас... – Он встал и подошел к дяде, чтоб поцеловать его в щеку, или в голову, или в плечо, или, наконец, во что удастся*». Однако такая особенность прослеживается очень редко, буквально в одной сцене. В дальнейшем Иван Андреевич прибегает к тому, что междометия используются в качестве емких синонимов. «*Эта глупая восторженность никуда не годится, **ах да ох***», где «**ах да ох**» можно заменить «где он всем восхищается и всему радуется», но замена на междометия выражает более емко высказывание и добавляет эмоциональности.

Также одной из особенностей диалогов Гончарова является то, что он не использует просторечных форм, например, в диалогах герои не говорят таких слов, как «тьфу», «пфф», «ха-ха», «кшш», «марш», «айда» и т. д. Это говорит об особенностях стиля Гончарова. Он приверженец более чистой речи, не включая в диалоги своих героев обильное использование междометий.

Таким образом, проанализировав использование междометий И. А. Гончаровым, можно сделать несколько выводов.

Во-первых, что касается междометий как важного средства синонимического развертывания диалогической темы, то этот вопрос сегодня имеет актуальность. Синонимические функции междометий обусловлены самой природой класса незначительных слов, их категориальными признаками и спецификой диалогической речи, где активно проявляются особенности модальной экспрессивности речи партнеров. Также синонимические функции более ярко выражаются в объемных диалогах, нежели в кратких репликах. Они помогают избежать повторов в речи.

Во-вторых, относительно того, как И. А. Гончаров в своем романе «Обыкновенная история» использует междометия в качестве важного средства синонимического развертывания диалогической темы. Он не дает своим героям длинных монологов, которые можно было бы наполнить эмоционально окрашенными словами, он использует простые междометия для того, чтобы подчеркнуть эмоции и состояние героя. Они, несмотря ни на что, все равно синонимически развертывают тему разговора, придавая речи живость. Писатель использует традиционные в речи междометия: «ну», «ох», «о», «уж»

и т. д. В речи его героев нет звукоподражаний, нет просторечных слов.

Особенностью стиля Гончарова является простота, которую он перенял у А. С. Пушкина, даже его первые стихотворения были написаны в стиле, близком Пушкину, но они не принесли известности Ивану Андреевичу, также его особенностью является то, что для усиления чувств говорящего в речи абсолютно нет междометий.

Таким образом, И. А. Гончаров вошел в русскую литературу благодаря тому, что ни одно его предложение эмоционально не перегружено и все слова, междометия, знаки препинания стоят на своих местах.

Литература

1. Виноградов, В. В. Русский язык / В. В. Виноградов. – 4-е изд. – М. : Русский язык, 2001. – 720 с.
2. Германович, А. И. Синтаксис междометий и их стилистическое значение / А. И. Германович. – Известия Крым. пед. ин-та, кафедра русск. яз., 1949. – Т. XIV. – С. 7.
3. Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия / под ред. проф. А. П. Горкина. – М. : Росмэн, 2006.
4. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов : пособие для учителя / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1985. – 399 с.
5. Шахматов, А. А. Синтаксис русского языка / вступ. ст. д-ра филол. наук, проф. Е. В. Клобукова ; ред. и комм. проф. Е. С. Истриной. – 3-е изд. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 624 с.
6. <https://ru.wikipedia.org/>

Хорева А. А.

НАРАЩИВАНИЕ АКТИВНОГО ЗАПАСА СООТВЕТСТВИЙ ЧАСТОТНОЙ ЛЕКСИКИ

Осваивать технику перевода будущий переводчик начинает тогда, когда его знания иностранного языка находятся на достаточно высоком уровне. Однако вовсе не означает, что он владеет навыком быстро находить соответствие каждому слову и выражению. Этому он учится в процессе освоения техники перевода. И с самого начала должны постепенно добавляться те группы лексики, которые, может быть, не так часто встречаются в повседневном общении, но частотны в любой сфере устного перевода при любой его тематике. Это контрастивная топонимика, личные имена, лингвоэтнические реалии, термины общественной жизни.

Контрастивная топонимика

Основная масса географических названий воспринимается как транс-

крипционное соответствие, легко опознается на слух и воспроизводится способом межъязыковой переводческой транскрипции. Эта привычка и наталкивает на ошибки в переводе, когда переводчик встречается с другим способом передачи – традиционным. Трудность представляет усвоение топонимов, которые отличаются лишь частью фонем, как правило, это окончания. Проблема контрастивной топонимики существует для любой пары языков. Ближайшая задача профессионального обеспечения переводчиков – создание специальных словарей-справочников, а пока их нет, списки наиболее частотных контрастивных топонимов должны быть составлены преподавателями и включены в обучение устному переводу на самом раннем этапе. Переводчику же, которому учиться некогда, придется эти списки составить и заучить самому, помня, что топонимы в лексическом составе языка – особая группа. Чаще всего топонимы одной тематической группы оформлены по одной и той же определенной словообразовательной модели, например названия стран: русские – Италия, Испания, Бельгия и, соответственно, немецкие – Italien, Spanien, Belgien и т. п., но тем опаснее наткнуться на исключения, которые также многочисленны: Франция, но Frankreich, Дания, но Dänemark, так что соответствие модели и тематической группы оказывается мнимым. Поэтому аналитические способы усвоения, привлекающие логику и когнитивные ассоциации, необходимо дополнить надежными приемами мнемотехники. Из уже описанных мнемотехнических приемов на долговременное запоминание, прежде всего, нацелены созвучия.

Личные имена

Фонд личных имен, которые переводчику необходимо иметь в активном запасе, отличается от фонда топонимов тем, что в нем есть большой запас слов, постоянно меняющихся. Это имена современных общественных деятелей, политиков, художников, писателей, религиозных деятелей. Сегодня они у всех на слуху, а завтра их уже никто и не вспомнит. Значит, этот фонд в своем активном запасе переводчику придется все время обновлять. Помимо этого, имеется достаточно устойчивый запас имен, навсегда вошедших в историю цивилизации. С них, пожалуй, и стоит начать тренинг. Переводчику же необходимо уметь правильно идентифицировать их на слух и, главное, знать их соответствия на языке перевода (и родном, и иностранном). И на этапе идентификации, и на этапе выбора соответствия перед переводчиком встают проблемы разной степени сложности. На этапе идентификаций он уверенно распознает любые русские личные имена в русском контексте и любые немецкие личные имена в немецком контексте. С такими именами переводчику проще всего и на этапе перевода: он их либо транскрибирует, либо, в отдельных исключительных случаях, передает по традиции. Но далее возникают сложности уже на этапе идентификации. Их может вызвать отсутствие навыка восприятия, например, русских, казалось бы, родных имен, произносимых на иностранном языке, а также незнание исконного аналога иностранного имени. Особенно сложна идентификация имен из каких-либо третьих языков. Риск потери информации при переводе личных имен можно уменьшить, если фонд частотных имен сделать для переводчика ожида-

емым, прогнозируемым, то есть заранее познакомить его с частотными личными именами и соответствиями к ним.

Лингвоэтнические соответствия

При переводе любой сложности и на любую тему переводчику обязательно встретятся экзотизмы – слова, обозначающие специфические понятия данного этнического ареала. Практически всегда они передаются на язык перевода с помощью межъязыковой транскрипции: «борщ – Borschtsch», и лишь для некоторых существует возможность лексической замены по принципу генерализации понятия: «уха – Ucha – Fischsuppe». Невозможно предусмотреть все случаи встречи с экзотизмами. Для переводчика важно быть готовым к трем ситуациям перевода.

1. Экзотизм частотен в сфере межъязыковой коммуникации для данной пары языков и относится к родному языку переводчика. Переводчик должен знать, что на языке перевода это слово воспринимается как экзотизм, и обязан активно владеть транскрипционным либо традиционным вариантом перевода «водка – Wodka – Wässerchen». Теми же экспертными знаниями и в равной мере переводчик должен обладать по отношению к своему рабочему иностранному языку: «Bundestag – бундестаг». Именно этот первый случай имеется в виду, когда идет речь о наращивании активного запаса лексики. Эти экзотизмы и их соответствия переводчик должен знать наизусть. Однако в данном случае наиболее продуктивным представляется знакомство с ними и усвоение их в контексте, ибо хотя они и обладают непрозрачной внутренней формой, однако имеют весь комплекс значений (денотативное, сигнификативное и т. п.), свойственный языковому знаку, и их реализация в контексте облегчает усвоение. Так что для тренинга рекомендуется подбирать отдельные предложения и фрагменты текста, где встречаются частотные экзотизмы, и предлагать будущим переводчикам пофразовый перевод (продуктивен в этом случае в первую очередь пофразовый «эхо-перевод»). Состав экзотизмов в каждом языке подвижен, и материал упражнений преподавателю придется постоянно обновлять.

2. Экзотизм случаен, не частотен, сугубо регионален. Такого рода экзотизмы всегда транскрибируются, и по специфическому вводу нового понятия, который обычно предшествует в речи самому слову, переводчик в ходе работы определяет, что незнакомое слово следует транскрибировать. В ходе обучения устному переводу переводчика нужно познакомить с тем, как ему поступать в подобной ситуации, и предложить несколько фраз, пояснив причины транскрипционного перевода.

3. Экзотизм, судя по вербальному контексту перевода, употреблен для характеристики лингвоэтнической специфики, не связанной ни с языком оригинала, ни с языком перевода. И для языка оригинала, и для языка перевода он является неким транскрипционным подобием его оформления в языке оригинала – китайском, хинди, арабском и т. п. Переводить такие экзотизмы переводчику хоть и нечасто, но придется, а для их транскрибирования на слух нужен навык. Поэтому упражнения, задачей которых является восприятие и воспроизведение экзотических, не связанных

прямо со значением сочетаний фонем, необходимы. Начинать лучше с упражнений по запоминанию фрагментов текста (одна-две фразы), содержащего экзотизмы. Предварительно можно предложить упражнение на запоминание и перевод перечислительного ряда, составленного из этих экзотизмов.

Термины общественной жизни и клишированная сочетаемость в этой сфере

Лексика сферы общественной жизни, куда входят обозначения ключевых понятий политики, экономики, культуры, науки, социального обеспечения, экологии, должна составлять основной фон упражнений и текстов для перевода на начальном этапе обучения. Вся она должна постепенно войти в активный запас. К этому можно добавить названия организаций и учреждений в полном и сокращенном варианте и общепринятые соответствия на языке перевода. В разных переводческих школах для систематизации лексического запаса этого рода практикуется: составление тезаурусов, выступление с «докладами», презентировавшими основную лексику на одну из названных выше тем; сопоставительное изучение устных и письменных текстов СМИ на родном и иностранном языках, чтобы познакомиться заранее с употреблением этой лексики в контексте. Особую и очень важную проблему представляет освоение клишированной сочетаемости в сфере терминов общественной жизни. Незнание этой сочетаемости иногда неоправимо портит картину перевода начинающего переводчика. Речь идет об устойчивой реализации одного из значений слова в его сочетании с определенными словами. Причем по сочетанию слов в подлиннике нельзя догадаться о том, как будет выглядеть соответствие в переводе, поскольку соответствия не выводятся из значений каждого отдельного слова, входящего в сочетание.

Такие обороты речи, как «кризис доверия», «непреодолимые препятствия», «сезон в разгаре», «мрачные прогнозы», при переводе на немецкий язык требуют значения готового соответствия. Важность активного владения такого рода лексикой для переводчиков заставляет методистов перевода создавать специальные циклы упражнений, целью которых является внедрение в активный запас максимально большого числа таких клишированных терминологических оборотов и их соответствий с тем, чтобы преодолеть русификацию перевода на иностранный язык.

Большим успехом пользуется цикл упражнений, созданный известным переводчиком, преподавателем Монтерейского института переводчиков (США) Андреем Фалалеевым. Он предлагает студентам освоить несколько тысяч готовых соответствий, выбранных по принципу частотности употребления в устном переводе, – на карточках, а также в аудиоварианте, задавая темп усвоения: около 300 единиц в неделю, всего – 30 тысяч словосочетаний. Автор методики не без основания полагает, что переводческий тренинг продуктивен, если он интенсивен.

Обучение переводу может предусматривать совершенствование в знании иностранного языка только как попутную задачу, хотя это совершенствование неизбежно происходит. И если речь идет о лексическом обога-

щении, то в любом случае будущему переводчику интересно включение новой лексики только в активный запас.

Литература

1. Алексеева, И. С. Профессиональный тренинг переводчика : учеб. пособие / И. С. Алексеева. – СПб. : Союз, 2008. – 288 с.

Шуменко В. В.

ПРИМЕРЫ ИГР ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

С развитием международных экономических и культурных связей все больше и больше возрастает интерес к изучению иностранных языков, однако не всегда учащимся они даются легко. Встречая на пути изучения сложности, учащиеся теряют мотивацию учить и практиковать иностранный язык. Именно поэтому одной из главных задач современного учителя является повышение мотивации к изучению иностранного языка.

Одним из способов повышения мотивации считается игровой метод обучения. В методике преподавания иностранного языка дидактическая игра – это ситуативное упражнение, с возможностью повторения речевого образца в условиях, приближенных к реальным ситуациям.

Учебная игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует учитель, а другая – игровая, ради которой действует ученик. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала.

Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости – все это дает возможность ученику преодолеть стеснительность и снижает боязнь ошибок.

Анатоль Франс очень точно подметил важность необычной подачи учебного материала, сказав: «Лучше усваиваются те знания, которые поглощаются с аппетитом» [1]. Именно поэтому во время прохождения педагогической практики в МБОУ «СОШ № 9», а также на занятиях по японскому языку в ЧУДО «Школа КБ Бридж» применялся игровой метод обучения.

Первая методика, которая была применена на учащихся, называется «Карта города».

Для этой игры необходимо заранее подготовить карту небольшого городка. Класс нужно разделить на несколько команд. Учитель дает команду найти на карте, например, парк. Ученики ищут его на карте, поднимают руку, чтобы дать ответ. Ответ необходимо дать полным предложением, используя изучаемую лексику: «公園は銀行の前にあります Ко:эн ва гинко:но маэ-ни аримасу» – «Парк находится перед банком». За правильный от-

вет команда получает 1 балл. Если в предложении есть ошибка, учитель не засчитывает балл, а дает право ответа другой команде. Побеждает команда, которая набрала большее количество баллов.

Вторая игра для изучения лексики по теме «В городе» основана на известной всем игре «Шарады».

Реквизит для игры – мешочек, наполненный фантами. Действия на них написаны не случайные, а только такие, которые можно выполнить в местах, названия которых класс изучает на данный момент.

Класс нужно разделить на две команды. Учитель приглашает к доске одного из учащихся, тот тянет фант из мешочка и жестами показывает действие, которое ему досталось. Остальные ученики догадываются, в каком месте можно выполнить такое действие. Команда, назвавшая правильное слово, получает 1 балл, а к доске выходит следующий игрок из противоположной команды. Побеждает команда, которая набрала большее количество баллов.

Третья игра под названием «В этой комнате...» использовалась для тренировки счетных суффиксов японского языка и отработки лексики по теме «Мебель».

Для игры понадобится разбить учащихся на пары и раздать картинки с изображениями двух разных комнат. Ученики не должны показывать картинки друг другу. В каждой комнате можно увидеть какое-то количество людей, посуды, книг и т. д. Помимо картинок с комнатами учащиеся должны получить табличку с графами для количества предметов, о которых предстоит спрашивать собеседника.

Например, учащийся А спрашивает учащегося В о наличие в комнате электротехники: «この部屋にテレビが何台ありますか» Коно хэ-ни тэрэби-га нандай аримасу ка «Сколько в этой комнате телевизоров?». Учащийся В отвечает: «この部屋にテレビが一台があります» Коно хэ-ни тэрэби-га итидай-га аримасу – «Телевизор один». Учащийся А заносит полученные данные в табличку. Таким образом, каждая пара учеников узнает информацию о количестве предметов в комнатах друг друга [6, с. 29].

Итоги наблюдения за учащимися, которые изучали японскую лексику при помощи игровых методик, показали, что игровые методы достаточно эффективны: учащиеся, которые имели стабильные «тройки по диктантам, написали их на «четверки», а некоторые и на «пятерки». Кроме того, классы проявили большую заинтересованность и активность на занятиях, проведенных в игровой форме. Однако, несмотря на такие значительные плюсы игрового метода, применить его на уроке у учащихся подросткового возраста не всегда просто.

У учебной игры, как и у любой другой, есть правила. Для организованного учебного процесса на игровом уроке преподаватель должен пользоваться технологией проведения дидактической игры.

Педагоги Г. И. Хозяинов и И. Ю. Люевич выделяют в своей работе подробную технологию организации игры на уроке:

– подготовительный этап (подготовка преподавателя к игре, подготовка и самоподготовка студентов к игре, подготовка дидактического, методического и технического обеспечения игры, определение готовности студен-

тов к игре, предварительное формирование игровых групп);

– этап введения в игру (предъявление сценария и правил игры, формирование игровых групп, распределение ролевых обязанностей, выдача задания на игру, обеспечение дидактическими, методическими и техническими материалами);

– игровой этап (обсуждение полученного задания в группах, консультации ведущего игры, выполнение игровых ролей участниками игры, коммуникативное взаимодействие игроков в игровой группе, обсуждение вариантов решения задания, принятие оптимального решения по заданию, ответы на вопросы, межгрупповая дискуссия участников игры);

– заключительный этап (рефлексия участников и ведущего игры, определение победителей игры, подведение итогов ведущим, выдача призов);

– постигровой этап (анализ и оценка результатов учебной игры) [5, с. 25].

Однако даже при тщательно продуманной технологии проведения игры могут возникнуть различные проблемы, связанные с работой с возрастными особенностями учащихся подросткового возраста: недисциплинированность, незаинтересованность в игре, отсутствие мотивации изучать лексику и т. д.

Кроме того, разработка игры требует больших временных затрат от преподавателя, а пособия об играх, а также материалы для создания реквизита зачастую отсутствуют в школе. Педагог В. Г. Василенко приводит пример разработки игры преподавателем вуза: один час работы в группе студентов в средней сложности требует 12–15 часов подготовительной работы. В распоряжении школьного учителя, конечно же, нет такого времени – урок длится всего 45 минут. Если брать за основу статистику, предоставленную В. Г. Василенко, можно подсчитать, что создание интересной игры для школьников длиной почти весь урок займет около пяти часов работы. Это является немаловажной проблемой в применении игрового метода в школе [3, с. 86].

По итогам наблюдения за учащимися, а также по результатам исследования психолого-педагогической литературы были сформулированы следующие рекомендации к технологии проведения учебной игры, которые помогут сократить сроки ее разработки, сэкономить время на уроке и снизить вероятность возникновения проблемных ситуаций во время игрового урока:

1) для быстрой разработки игры начинающий преподаватель может пользоваться подробно составленными УМК, современными технологиями и уже готовыми материалами, размещенными в сети Интернет;

2) для привлечения внимания учащихся к игре, а также создания соответствующей атмосферы на уроке с применением игрового метода преподаватель должен сделать игровой реквизит цветным и аккуратным [4, с. 5];

3) для экономии времени на этапе объяснения игры можно раздавать правила и задачи игры на заранее подготовленных распечатках;

4) чтобы избежать конфликтов и недоразумений во время игры, команды необходимо формировать гармонично, учитывая характер и отношения между учениками. Для этого необходима помощь классного руководителя учащихся;

5) нельзя позволять, чтобы состав команд не менялся в течение нескольких разных игр. Игроки, которые постоянно общаются только между собой, не смогут в полной мере развить коммуникативную и языковую компетенции;

6) непозволительно останавливать игру ради воспитательных бесед. Лучший способ успокоить непослушных учащихся – снятие уже заработанных в игре баллов;

7) лучше отказаться от игры с поочередным участием игроков: они не оправданно тратят время, не позволяя всем учащимся в равной степени потренировать свои навыки;

8) для того, чтобы учащиеся с интересом погрузились в игру, необходимо добавить в нее элемент соревнования, ускорить темп. Кроме того, учитель сам должен быть активным ведущим игры;

9) окончание игры должно быть плавным и заранее спланированным, чтобы учащиеся могли почти одновременно прийти к результатам, отойти от эмоциональных переживаний, а учитель точно определить победителя;

10) для мотивации учащихся готовиться к следующей игре тщательнее необходимо подготовить для них небольшие призы за победу.

Стоит заметить, что успешное проведение дидактической игры на уроках зависит не только от использования интересных методик и организационных рекомендаций, но и от опыта и способностей самого преподавателя японского языка. Это значит, что преподаватель должен постоянно пробовать и развивать в себе организаторские способности.

Разработка и проведение игры – трудоемкий процесс, но именно игра способна помочь учащимся полюбить японский язык, научить работать в команде и ценить затраченные усилия учителя.

Литература

1. Аракчеева, Р. И. Недисциплинированность учащихся на уроке. Как сделать урок интересным? – URL : https://infourok.ru/nedisciplinirovannost_uchaschihsya_na_uroke._kak_sdelat_urok_interesnym-552578.htm (дата обращения : 4.11.2015).

2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2008. – 336 с.

3. Василенко, В. Г. Игровые методы проведения учебных занятий в высшей школе / В. Г. Василенко // Вестник РМАТ. – 2014. – № 1. – С. 84–93.

4. Кулясова, Н. А. Алфавитные и тематические игры на уроках английского языка / Н. А. Кулясова. – М. : ВАКО, 2011. – 144 с.

5. Хозяинов, Г. И. Разработка технологии дидактической игры при обучении русскому языку иностранных учащихся / Г. И. Хозяинов, И. Ю. Люлевич // Юбилейный сборник трудов ученых РГАФК, посвященный 80-летию академии. – 1997. – Т. 1. – С. 24–30.

6. CAG Teaching Materials Development Group, Нихонго комюникэссен гэмү хатидзю: (80 коммуникативных игр для обучения японскому языку). – Ниппон сьуппан ханбай, 1993. – 229 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

СТУДЕНТЫ

Батаева Дарья Ивановна – студентка 3-го курса, бакалавр направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «История» Института филологии, истории и востоковедения.

Блытова Ирина Валерьевна – студентка 4-го курса, направление «Востоковедение и африканистика», профиль «Языки и культура стран Азии и Африки (Япония)».

Быкова Марина Андреевна – студентка 3-го курса, бакалавр направления подготовки «Психолого-педагогическое образование».

Бурлака Лидия Владимировна – студентка 4-го курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык (японский язык)».

Васильченко Юлия Владимировна – студентка 1-го курса, магистр направления подготовки «Геоэкология» Технического нефтегазового института.

Доля Екатерина Валерьевна – студентка 4-го курса, бакалавр направления подготовки «История» Института филологии, истории и востоковедения СахГУ.

Добродомова Любовь Анатольевна – студентка 4-го курса, направление подготовки «Водные биоресурсы и аквакультура».

Другова Анастасия Дмитриевна – студентка 3-го курса, бакалавр направления подготовки «Психология и педагогика дошкольного образования».

Занаева Анастасия Тимуровна – студентка 4-го курса, бакалавр направления подготовки «Лингвистика» Института филологии, истории и востоковедения СахГУ.

Захарченко Анатолий Анатольевич – студент 4-го курса, направление подготовки «Водные биоресурсы и аквакультура».

Иванова Клавдия Олеговна – студентка 2-го курса, магистр направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Филологическое образование» Института филологии, истории и востоковедения.

Ким Ольга Сунгуновна – студентка 2-го курса, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и педагогика дошкольного образования».

Кинзерская Анастасия Александровна – студентка 2-го курса, бакалавр направления подготовки «Филология» Института филологии, истории и востоковедения СахГУ.

Кирсаных Светлана Александровна – студентка 2-го курса, направление подготовки «Филология» Института филологии, истории и востоковедения СахГУ.

Коновалова Татьяна Владимировна – студентка 3-го курса, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и педагогика дошкольного образования».

Коротаева Яна Леонидовна – студентка 1-го курса, магистрант на-

правления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Филологическое образование».

Корузина Елена Андреевна – студентка 5-го курса, бакалавр направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Математика и физика».

Лобанова Ирина Владимировна – студентка 4-го курса, бакалавр направления подготовки «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение».

Москалева Елена Викторовна – студентка 2-го курса, направление подготовки «Филология», профиль «Отечественная филология» Института филологии, истории и востоковедения СахГУ.

Нестерова Наталья Владимировна – студентка 3-го курса, направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и педагогика дошкольного образования» ИПиП СахГУ.

Парц Елена Борисовна – студентка 2-го курса, магистрант направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Филологическое образование» Института филологии, истории и востоковедения СахГУ.

Пек Екатерина Анатольевна – студентка 3-го курса, бакалавр направления подготовки «Психолого-педагогическое образование».

Рева Алина Денисовна – студентка 2-го курса, бакалавр направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык (английский)» Института филологии, истории и востоковедения СахГУ.

Рябчук Мария Сергеевна – студентка 4-го курса, бакалавр направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Русский язык и литература».

Сафаралиева Разият Айнуудинова – студентка 4-го курса, бакалавр направления подготовки «Психолого-педагогическое образование».

Селецкая Наталья Валерьевна – студентка 3-го курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и педагогика дошкольного образования».

Симакина Юлия Александровна – студентка 4-го курса, бакалавр направления подготовки «Психолого-педагогическое образование».

Скуркович Алеся Александровна – студентка 3-го курса, бакалавр направления подготовки «Психолого-педагогическое образование».

Соколова Анна Андреевна – студентка 4-го курса, бакалавр направления подготовки «Психология образования».

Сухарева Марина Игоревна – студентка 4-го курса, бакалавр направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Русский язык и литература» Института филологии, истории и востоковедения СахГУ.

Хорева Анна Андреевна – студентка 4-го курса, бакалавр направления подготовки «Лингвистика» кафедры германо-романских языков Института филологии, истории и востоковедения СахГУ.

Шуменко Виктория Вадимовна – студентка 4-го курса, бакалавр направления подготовки «ПО (Иностранный язык (японский))» Института филологии, истории и востоковедения СахГУ.

ПРЕПОДАВАТЕЛИ И АСПИРАНТЫ

Федоренко Татьяна Григорьевна – канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики обучения и воспитания.

Ковкова Татьяна Викторовна – старший преподаватель кафедры теории и методики обучения и воспитания.

Кутбиддинова Римма Анваровна – канд. псих. наук, доцент кафедры психологии.

Литвиненко Анна Владимировна – канд. биол. наук, доцент кафедры экологии, географии и природных ресурсов.

Медведева Галина Георгиевна – канд. пед. наук.

Накорякова Наталья Юрьевна – ст. преподаватель кафедры психологии и педагогики СахГУ.

Паламарчук Мария Геннадьевна – ст. преподаватель кафедры теории и методики обучения и воспитания.

Чуванова Галина Михайловна – доцент, кафедра математики.

Шаталова Надежда Анатольевна – старший преподаватель кафедры теории и методики обучения и воспитания.

Шашкина Ольга Владимировна – заведующая кафедрой японской филологии, канд. филол. наук, доцент.

**МАТЕРИАЛЫ XIII ВЕСЕННИХ СТУДЕНЧЕСКИХ
НАУЧНЫХ ЧТЕНИЙ**

Сборник научных статей

Составитель
КИМ Денис Юнманович

Корректор В. А. Яковлева.
Верстка Г. С. Артюхова.

Подписано в печать 05.05.2017. Бумага «Mondi».
Гарнитура «Minion Pro». Формат 70×108¹/₁₆.
Тираж 500 (1-й завод 1–100 экз.).
Объем 8,5 п. л. Заказ № 968-16.

Сахалинский государственный университет.
693008, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 290, каб. 32.
Тел. (4242) 45-23-16. Факс 45-23-17.
E-mail: izdatelstvo@sakhgu.ru, polygraph@sakhgu.ru