

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



3 2021
ЧАСТЬ VI

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 3 (345) / 2021

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, кандидат педагогических наук, декан (Узбекистан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Дитмар Эльяшевич Розенталь* (1900–1994), советский и российский лингвист.

Дитмар Розенталь родился в Лодзи (Польша) в еврейской семье. В ранней юности жил в Берлине, где работал его отец Зигмунд (Эльяшив) Моисеевич Розенталь; мать, Ида Осиповна (Ушеровна) Розенталь, была домохозяйкой. Русский язык не был для Дитмара родным: с отцом он говорил по-немецки, с матерью и братом — по-польски. Всего он знал около двенадцати языков, включая итальянский, латынь, греческий, английский, французский, шведский.

По окончании историко-филологического факультета МГУ (специальность «итальянский язык») юноша отправился в аспирантуру Российской ассоциации научно-исследовательских институтов общественных наук. Однако, несмотря на то, что языкознание было явным призванием молодого человека, он для подстраховки получил еще одно высшее образование, окончив экономический факультет.

Первый преподавательский опыт Дитмар Эльяшевич получил, работая в школе, однако вскоре перешел учить рабфаковцев. Параллельно он занимался наукой, поначалу специализируясь на итальянском языке и выполняя переводы классиков. Розенталь даже написал учебник для вузов по грамматике итальянского, за который спустя 20 лет получил кандидатскую степень.

Диссертацию ученый не защищал вовсе, что не мешало ему преподавать в МГУ сначала польский язык, а затем переклеститься на русский, кропотливая работа над грамматикой и стилистикой которого уже в 1930-е годы сделала его авторитетнейшим лицом в этой области.

Розенталь вошел в редколлегию журнала «Русский язык в школе», где работал на протяжении 25 лет. Параллельно он трудился в Институте русского языка АН СССР, на журналистском факультете МГУ и в полиграфическом институте.

Работы Розенталя (свыше 400) по вопросам правописания и стилистики на протяжении нескольких десятилетий широко используются большинством пишущих на русском языке: учеными, преподавателями, журналистами. Среди его книг монографии «Практическая стилистика современного русского языка» (в соавторстве с Вячеславом Мамоновым), «Литературное редактирование», «Трудные случаи пунктуации» (обе — с Константином Былинским). Авторству ученого принадлежит ряд словарей-справочников, учебных пособий (в том числе для школьников и иностранцев), научно-популярных книг о русском языке. Профессорское звание было присуждено ученому в 1962 году, и еще более 30 лет после этого он продолжал исследовать, писать и преподавать.

Ученый с семьей жил у Москвы-реки, в доме, окна которого выходили на Киевский вокзал. Человек скромный, он почти не говорил о фактах собственной биографии и личной жизни, и редкие сохранившиеся интервью были даны им незадолго до смерти. К этому времени рядом уже не было жены, сын жил отдельно, а внучка и вовсе переехала жить в Швецию. Работа занимала в его жизни главное место, и до последних дней он не терял ясного ума и желания служить делу просвещения.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдиев У. Б.

Дидактические и методические основы формирования частных компетенций по альтернативным и возобновляемым источникам энергии в физике 351

Алешкевич Е. В.

Формирование коммуникативной компетенции как средство социализации учащихся с расстройствами аутистического спектра 353

Бугаева В. В., Донская Е. А., Хоминич Н. А.

Виртуальное гостевание как новая форма организации всех участников педагогического процесса в дошкольном образовании 357

Васик Н. В., Ермакова Н. Е., Ларкина И. В., Терешкина С. В.

Использование платформы ZOOM для проведения досуговых мероприятий для детей с ментальными нарушениями..... 358

Волошина Н. К.

Интегрированное обучение в начальной школе как средство развития творческой личности ... 361

Иванова А. Н.

Формирование здоровьесберегающей компетентности учащихся 364

Калганова А. А.

Отражение темы «Паломничество» в учебно-методических разработках модульного курса «Основы религиозных культур и светской этики» 367

Касаткина И. О.

Логопедическая работа по развитию фонематических процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи..... 370

Мерзон Е. Е., Шайдуллина Г. И.

Театрально-игровая деятельность как средство формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста 371

Павлова Л. Е.

Нравственное воспитание в дополнительном образовании..... 373

Поликарпова Е. С.

Зарубежный опыт использования русских народных сказок на уроках русского языка как иностранного 375

Ребик Е. И.

Способы оценки структурных компонентов познавательного потенциала младшего школьника 377

Солдатова Ю. Н.

Исследование начальных компетенций здорового образа жизни у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта в процессе использования телесной азбуки 378

Сумароков В. К., Проскурина Е. Н.,

Немахова Е. В., Гомонова И. В.,

Сумарокова В. В., Черняева О. М.,

Косталанова Н. В., Станкевич А. В.

Анализ опыта работы по формированию базовой культуры личности 381

Тайлакова Е. В.

Использование средств ИКТ на уроках математики при дистанционном обучении 383

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Евдокимова О. В.

Танец как часть исторической культуры нации 385

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Ефремов Н. А.

Магический реализм в творчестве Рене Магритта..... 389

Ефремов Н. А.

Искусство и политика 392

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

- Василюк А. И.**
Современные писатели в круге чтения студентов-нефилологов 396
- Зокирова Д. Б.**
Когнитивная семантика как новое лингвистическое направление 400
- Мовко В. В.**
Специализированные интернет-ресурсы для фиксации англоязычных неонаминаций 402
- Худойкулов А. Э., Сафарова Д. А.**
Топонимы английского происхождения в текстах русских и узбекских деловых документов 405
- Яковлева В. Ю., Гнездилов А. И.**
Духовные искания героев в рассказах И. А. Бунина 407

ПРОЧЕЕ

- Марченко В. Д., Сергеев А. В.**
Концепция общего пространства дорожного движения 409

НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

- Полященко И. И.**
Из каких материалов построить свой дом? 411

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ
ҚАЗАҚСТАН

- Алдаш А. Б.**
Танымал сүт өнімі — йогурт 413
- Бақтығазина М. Қ.**
Жоғары оқу орындарына басқару еркіндігін беру 415
- Тулитаева З. А., Тулеугалиева Ж. С.,
Ғабдыжанова М. Б., Уахитова Ш. С.**
Табиғи кремнийлі жынысты опоқаға негізделген көбікті шыны синтезі 418

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ
O'ZBEKISTON

- Думаева З. Н., Қодиров Ш. Қ., Кодиров М. Ш.,
Кодиров Р. Ш., Юлдашева Г. А.**
Амилаза ферменти гомеостазиға гамма-нурланиш таъсири 421

ПЕДАГОГИКА

Дидактические и методические основы формирования частных компетенций по альтернативным и возобновляемым источникам энергии в физике

У. Б. Абдиев, доктор педагогических наук, доцент
Термезский государственный университет (Узбекистан)

В статье приведены методические указания и рекомендации по технологиям поэтапного обучения материалам по альтернативным и возобновляемым источникам энергии в непрерывном образовании по физике.

Ключевые слова: частные компетенции, альтернативные и возобновляемые источники энергии, обучение, методические рекомендации.

Известно, что в Узбекистане научные исследования по развитию, усовершенствованию и внедрению в практику альтернативных источников энергии проводились такими учеными, как С. Азимов, У. Арифов, Р. Захидов, Р. Муминов, М. Бахадирханов [1], А. Мамадолимов, М. Турсунов [2], А. Абдурахмонов, С. Власов, М. Саидов, Х. Арипов, Э. Имомов, Н. Зикриллаев и др., исследования по возможностям обучения фундаментальным и прикладным понятиям по альтернативным источникам энергии отражены в работах таких ученых республики, как С. Каххарова, Х. Жураева.

В статье освещены вопросы целесообразности доведения до учащихся общеобразовательных школ сведений об элементарных понятиях и общих справках об альтернативных и возобновляемых источниках энергии, для учащихся академических лицеев и профессиональных колледжей — о механизмах получения этих видов энергии,

теоретических и физико-технологических основах процесса, технологических маршрутах, этапах, а также технических возможностях устройств получения энергии, ознакомление их с принципом работы и особенностями процессов получения нетрадиционных видов энергии, в системе высшего образования — о проблемах создания альтернативных и возобновляемых источников энергии, о сложных процессах и системах получения энергии, о станциях, мощностях и повышении коэффициента полезного действия. В табл. 1 показаны возможности усовершенствования содержания обучения предмета «Физика» на основе частных компетенций по альтернативным и возобновляемым источникам энергии.

В нижеприведённой таблице приведены предложения по развитию частных компетенций в формировании материалов по альтернативным и возобновляемым источникам энергии при обучении физике.

Таблица 1. Возможности усовершенствования учебного процесса посредством формирования частных компетенций по физике на основе материалов по альтернативным и возобновляемым источникам энергии (А и ВИЭ)

№	Физическая компетенция	Суть и содержание	Возможности усовершенствования содержания обучения по физике на основе учебных материалов по А и ВИЭ
1	Компетенции по определению, пониманию и изложению физических процессов и явлений по А и ВИЭ	Уметь подробно описать физические законы и закономерности, соответствующие процессу возникновения А и ВИЭ, провести глубокий анализ физических событий и процессов и взаимосвязи их основных параметров	На основе физических процессов уметь объяснить методы и механизмы возникновения А и ВИЭ электро- и тепловой энергии, фотоэнергетики Солнца, энергетики ветра, геотермальной энергетики, энергетики биогаза, энергетики водорода, энергетики океанических и морских волн и мини-гидроэнергетике, уметь подробно описать технические возможности А и ВИЭ, их превосходство и проблемы, перспективы их применения во всех сферах

№	Физическая компетенция	Суть и содержание	Возможности усовершенствования содержания обучения по физике на основе учебных материалов по А и ВИЭ
2	Компетенции по проведению практических опытов и наблюдений по А и ВИЭ	Наблюдение физических процессов, проведение лабораторных работ, исследований и практических опытов, получение результатов по возникновению тепло- и электроэнергии в А и ВИЭ, обобщение результатов, разработка выводов и заключений	Обоснование эффективности и превосходства А и ВИЭ по сравнению с другими видами энергии, проведение экспериментов на основе применения современных методов и методик получения энергии. Возможности использования А и ВИЭ в качестве дополнительных источников энергии в повседневном быту, отраслях народного хозяйства как экологически чистого и эффективного вида энергии

В соответствии с результатами проведенных педагогических экспериментов глубоко проанализированы эффективные решения проблем в учебном процессе по фундаментальным и практическим основам альтернативных и возобновляемых источников энергии. Изложены сведения о существующих недостатках в изучении материалов о современных научно-технических новостях по фундаментальным и практическим основам и о достаточности необходимого уровня знаний и умений по альтернативным и возобновляемым источникам энергии. Приведены методические рекомендации и указания по вопросам обеспечения непрерывности обучения по выбору материала с учетом несравнимой доли альтернативных источников энергии в отрасли энергетики будущего и сведений по эффективному, рациональному и экономичному использованию этих видов энергии в соответствии с процессом обучения, о необходимости переработки программ в методическом и дидактическом плане. В статье исследования подробно

изучено и исследовано несколько методических разработок по технологиям обучения основным и элементарным понятиям альтернативных и возобновляемых источников энергии в физике. Освещена методика организации педагогических экспериментов на основе новых педагогических и информационных технологий по формированию знаний и умений по современным конструкциям, по принципу работы и устройству и эффективному использованию альтернативных источников энергии в физике. С учетом возраста учащихся изложены методы и методики возможностей эффективного применения в процессе образования разработанных в соответствии с Государственными образовательными программами методических рекомендаций и указаний.

В качестве основы формирования частных компетенций по альтернативным и возобновляемым источникам энергии в процессе обучения физике использована приведенная ниже обобщенная модель (рис. 1).

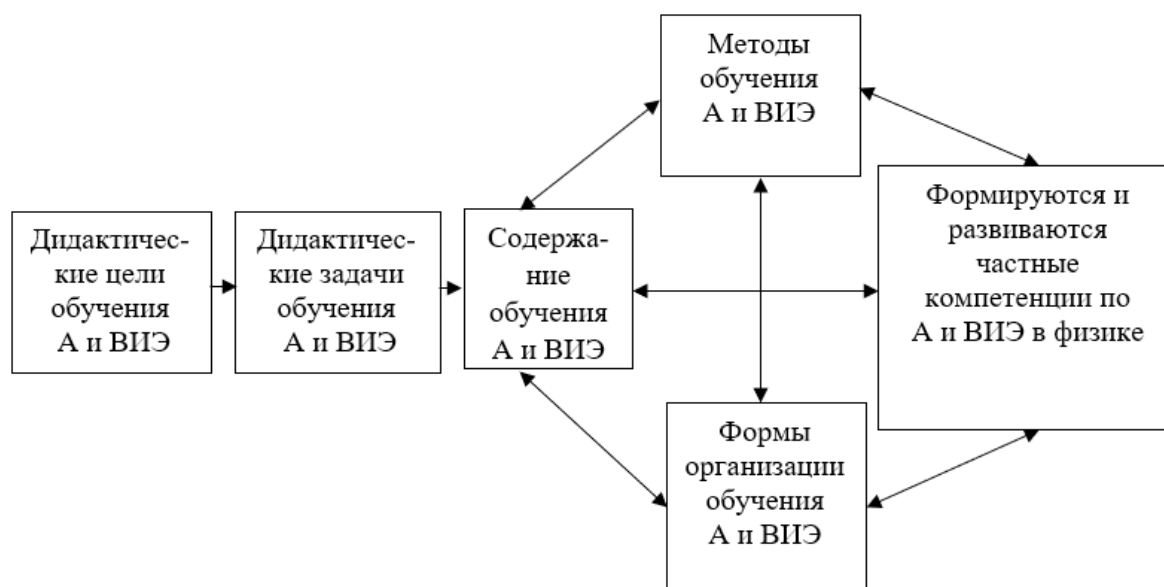


Рис. 1. Обобщенная модель формирования частных компетенций по альтернативным и возобновляемым источникам энергии (А и ВИЭ) в физике

В целом что, показано разработаны методические указания и рекомендации по методическим и дидактическим

основам формирования современных знаний, умений и навыков по альтернативным и возобновляемым источни-

кам энергии в системе непрерывного образования в процессе изучения предмета «Физика». Определены подходы к поэтапному изучению материалов по альтернативным

и возобновляемым источникам энергии в непрерывном образовании, разработаны методические рекомендации по внедрению в процесс образования.

Литература:

1. Бахадирханов М. К., Кобылин Г. О., Тачилин С. А. Физика и технология солнечных элементов. Часть 1. — ТГТУ, 2007. — 149 с.
2. Мамадолимов А. Т., Турсунов М. Н. Физика и технология полупроводниковых солнечных элементов. — Ташкент, 2003. — 104 с.

Формирование коммуникативной компетенции как средство социализации учащихся с расстройствами аутистического спектра

Алешкевич Елена Владимировна, студент магистратуры

Научный руководитель: Филипович Инна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент

Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка (г. Минск, Беларусь)

В статье рассматривается возможность использования театрализованной деятельности в образовательном процессе с учащимися с расстройством аутистического спектра для формирования коммуникативной компетенции с рамках принципа инклюзии. Рассмотрены особенности коммуникации детей с аутистическими расстройствами, основные коррекционно-образовательные программы обучения детей с аутистическими нарушениями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, учащиеся с расстройствам аутистического спектра, коммуникативная компетенция, театрализованная деятельность, инклюзивный театр.

Formation of communicative competence as a way of socialization for students with autism spectrum disorder

Aleshkevich Elena Vladimirovna, student master's degree programs

Scientific adviser: Filipovich Inna Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank (Minsk, Belarus)

The article discusses the possibility of using theatrical activity in the educational process with students with autism spectrum disorder for the formation of communicative competence within the framework of the principle of inclusion. The work considered such pedagogical categories as the features of communication of children with autistic disorders and the main correctional educational programs for teaching children with autistic disorders.

Key words: inclusion, students with autism spectrum disorder, communicative competence, theatrical activities, inclusive theater.

Государственная политика Республики Беларусь основывается на принципах приоритета общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования, гарантии конституционного права каждого на образование, обеспечение равного доступа к получению образования [1]. Инклюзивное образование рассматривается как закономерный процесс в развитии образования, основывающийся на признании того, что все обучающиеся могут учиться совместно во всех случаях, когда это является возможным, не смотря на трудности и различия, существующие между ними [2]. Система образования предусматривает целенаправленную педагогическую работу с учащимися с особыми образовательными потребностями

в рамках одного образовательного пространства. Инклюзивное образование строится на принципах системности, доступности, комплексности, толерантности, вариативности и учета особых образовательных потребностей учащихся [2]. Педагогическая деятельность при создании специальных образовательных потребностей для учащихся с расстройством аутистического спектра направлена на коррекцию особенностей восприятия пространственно-временных отношений (структурирование пространства, визуализация учебного материала, использование расписаний, генерализация навыков), использование функционального анализа проблемного поведения для коррекции особенностей поведения, использование альтернативных

форм коммуникации, создание предпосылок для понимания и оценки мотивов, лежащих в основе поступков людей, формирование коммуникативных навыков учащихся [3]

Расстройства аутистического спектра представляют собой отдельный спектр психологических характеристик, раскрывающих достаточно широкие рамки особенностей поведения и определенных сложностей взаимодействия и коммуникации в социуме, а также строго ограниченный круг интересов наряду с многократно повторяющимися актами поведения. Нарушения приводят к общественной дезадаптации, искажению ключевых механизмов аффективной организации поведения, т. е. тех механизмов, которые позволяют самостоятельно определять оптимальную личную дистанцию в взаимодействии с внешним миром, развивать и вырабатывать личные привычки и потребности, вести коммуникацию со средой, налаживать эмоциональное взаимодействие со средой, произвольно упорядочивать поведение [4]. Формирование коммуникативной компетенции детей с расстройствами аутистического спектра является основой для социализации и дальнейшей профориентации учащихся. Под термином «коммуникативная компетенция» понимается способность и реальная готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения. Одна из основных особенностей детей с аутистическими расстройствами является нарушение речевого развития. В первую очередь страдает коммуникативная функция речи, когда ребенок не пользуется речью как инструментом общественного взаимодействия. Нарушение речевого развития могут проявляться в отсутствии речи, эхоталаниях, несформированной спонтанной речи, несогласованностью слов с числом, падежом, отсутствие интонирования. Дети с аутистическими расстройствами испытывают трудности при построении высказывания, при этом не предпринимая попыток компенсации проблем с речью с помощью мимики, жестов, невербальных средств коммуникации. Неспособность детей с аутистическими расстройствами к диалогу является одним из ключевых недостатков вербальной коммуникации [5]. Исследователи О. С. Никольская, Е. Р. Баенская связывают особенности психического развития детей с аутистическими расстройствами и речевой функции в частности с нарушенным механизмом активного взаимодействия с окружающей средой и снижением порога аффективного дискомфорта при контактах с миром [6].

Таким образом, формирование коммуникативных навыков учащихся является приоритетным для успешной социализации и адаптации в социум детей с аутистическими расстройствами. Это является первостепенной задачей, стоящей перед педагогами, работающими с детьми с аутистическими расстройствами.

Международная практика помощи детям с аутистическими расстройствами показывает, что в основу формирования коммуникативных и социальных навыков лежат коррекционно-развивающие и учебные программы. Основными подходами и технологиями вмешательства, широко применяемые при коррекционной работе с детьми с аути-

стическим спектром являются: Applied behavioral analysis (ABA); TEACCH; Стратегия «Развитие совместного внимания»; Моделирование; Натуралистические (природные) стратегии обучения; Стратегия «Обучение сверстниками»; Стратегия опорным (базовым) реакциям; Структурированное обучение с опорой на визуальную поддержку; Стратегия управления собственным поведением; Стратегия «Социальные истории»; Стратегия «Игровое время»; Холдинг-терапия; Коммуникативная система обмена изображениями [7].

Среди применяемых методик с недоказанной эффективностью выделяются терапия домашними животными, авторская музыкальная терапия Джульетты Алвин; абилитационная педагогика на основе арт-терапии В. И. Бороздиной (Россия), разновидности игровой терапии: «Мифне» (Израиль), «Метод выбора» (США), «Развитие межличностных отношений» (США) [8].

Для развития речевой функции на коррекционно-педагогических занятиях применяются методика логопедического массажа В. М. Новиковой, артикуляционная гимнастика по рекомендациям Е. Краузе. Для развития пассивного и активного словаря, формированию воздушной струи и речевого подражания применяется методика Л. Г. Нуриевой. Методика глобального чтения Д. Б. Корсунской подходит и для работы с аутистическими расстройствами [9]. Эффективно при изучении букв алфавита применение элементов методики С. Лупан, которая предлагает пропевать названия букв, что позволяет вырабатывать силу речевого выдоха и силу голоса, позволяет разнообразить образовательный процесс [10].

Применяемые методики коррекционно-педагогической работы с детьми с расстройством аутистического спектра направлены на формирование учебных, коммуникативных, личностных компетенций учащихся, что способствует адаптации и социализации учащихся в современное общество. Формирование коммуникативной компетенции не ограничивается рамками только учебной деятельности. Достаточно эффективной является внеурочная деятельность, в ходе которой применяются активные формы коррекционно-педагогической работы, включающие в себя методы и приемы по развитию социально значимых сторон личности учащихся. Поиск нетрадиционных подходов к организации образовательного процесса, одним из которых является использование театрализованной деятельности, является благоприятным стимулом для развития коммуникативной компетенции учащихся. Театрализованная деятельность – это творческая работа ребенка, связанная с моделированием образов, отношений, с использованием различных выразительных средств [11].

Как педагогическое явление «театр и дети» на территории Российской империи, в состав которой входили белорусские земли, появляется в начале XX века, которое строилось на системе обучения С. Станиславского, которое является основополагающим источником всего театрального процесса и по нынешний день. В 1915 году в составе

Всероссийского съезда деятелей театра работала детская подсекция. Первые репертуарные сборники «Домашний театр» (1906–1913 гг.) и «Занавес поднят» (1914 г.) появились еще до октябрьской революции. В 1918 и 1919 годах издавались журналы и неперIODические издания, посвященные тематике детского театрального творчества. В 20-е годы издавались труды крупных деятелей детского театра: А. А. Брянцев, Н. И. Сац, А. И. Соломарский и др., которые обозначили проблему взаимодействия Театров юного зрителя со своими зрителями и детскими театральными коллективами [12]. В конце 40-х годов при Институте художественного воспитания Академии педагогических наук РСФСР создается лаборатория театра. В 1947 году лаборатория издает сборник «Школьный театр», который посвящен проблемам театра, в котором играют дети. 70–80-е годы стали годами активного исследования использования театральной деятельности как инструмента общего художественного воспитания, так и поиском разнообразного использования театра в образовательном процессе [13].

Первый инклюзивный театр для людей с особенностями психофизического здоровья возник в Лондоне. Основателями стали учитель Мэри Уорлд и музыкант Джо Коллинз. Их проект был рассчитан, как театр для каждого. В 1980 году в постановке принял участие человек с церебральным параличом. В 1962 году в Москве создается Театр мимики и жеста, который становится первым профессиональным театром для глухих и слабослышащих людей. В 2017 году на базе фонда слепоглухих «Соединение» был создан Центр творческих проектов «Инклюзион», который в качестве своих целей видит не только дальнейшее развитие инклюзивного театра в России на профессиональной основе, но и создание методологии инклюзивного театрального образования. Эффективность в педагогической работе с детьми с аутистическими расстройствами также показал метод невербальной коммуникации для инициирования контакта для людей с расстройством аутистического спектра, разработанный Open Theatre Company, автор Ричард Хэйхау. Метод предполагает использовать методы актерского мастерства: пантомиму, драму, пародию без вербального указателя на конкретную деятельность.

В 2016 году на базе «Студии «Пушкаревой» был создан первый белорусский инклюзивный театр «i» для детей с аутистическими расстройствами. Театр успешно выполнил несколько постановок, в которых дети с аутистическими расстройствами играли вместе с детьми без особенностей развития. В 2021 году театр собирается объединить свой опыт работы с детьми с аутистическими нарушениями в учебное интерактивное пособие, которое может быть использовано в школах, детских садах и других учебных заведениях.

Проведя небольшой исторический экскурс, мы можем сделать вывод о целесообразности использования театральной деятельности с учащимися с аутистическими нарушениями, как одним из движущих стимулов формирования коммуникативных навыков и социализации уча-

щихся. Театрализованная деятельность позволяет отыгрывать, осознать и «проживать» разные социальные роли, что предполагает установление контакта с окружающими, усвоению социально принятых норм поведения и моральных ценностей. Театрализованная деятельность обладает рядом характеристик: социальность содержания, условность сюжета, одновременность ролевого и делового взаимодействия, эмоциональность игровых действий [14]. По мнению С. М. Томчиковой, театрализованная деятельность — специфический вид художественно-творческой деятельности, в процессе которой участники осваивают доступные средства сценического искусства, согласно выбранной роли, участвуют в подготовке и разыгрывании разного вида театральных постановок, приобщаются к театральной культуре [15].

Театрализованная деятельность тесно связана сюжетно-ролевой игрой, в их основе лежит отображение событий, действий, отношений между людьми. Но театрализованная деятельность основана на отображении литературного сюжета или специально написанных инсценировок. Театрализованная деятельность имеет готовый сюжет. Это предопределяет деятельность учащихся, которая предопределена текстом произведения, где зафиксированы речевые и социальные модели, иллюстрирующие правила социального взаимодействия. Эти условия помогают детям детализировать и соотносить свои игровые действия, накапливая опыт социального и коммуникативного взаимодействия. Театрализованная деятельность требует естественную необходимость в многократном повторении текста и действий сценария. Это помогает обеспечивать учащимся с аутистическими расстройствами усвоение коммуникативных высказываний, социальной адекватности диалога с окружающими людьми.

Использование театрализованной деятельности с учащимися с аутистическими расстройствами построено на основных общедидактических и принципах инклюзивного образования: последовательности, доступности, системности, вариативности и учета особых образовательных потребностей, преемственности, толерантности, наглядности.

Основными задачами использования театрализованной деятельности в коррекционно-образовательном процессе:

- формирование у учащихся с аутистическими расстройствами коммуникативных навыков в различных жизненных ситуациях;
- формирование навыков практического владения невербальными средствами общения (мимикой, жестами);
- формирование социально-эмоциональных навыков, положительных черт характера, способствующих наиболее эффективной адаптации и интеграции в обществе.

Формы организации театрализованной деятельности в коррекционно-образовательном процессе:

- режиссерские игры для формирования жестов и мимики;

- разыгрывание психогимнастических этюдов с заданным и неопределённым концом для формирования умений различать эмоциональные состояния;
- игры-драматизации и имитации;
- речевые игры;
- использование разных видов театра (настольный, кукольный, платочный, шумовой, теней, масок, картинок, «би-ба-бо» (наручный));
- физкультминутки в виде игры-подражания;
- инсценирование литературных произведений;
- организация театральных праздников;
- знакомство с ведущими театрами Республики Беларусь и посещение спектаклей.

Принимая участие в театрализованной деятельности учащиеся с аутистическими расстройствами учатся навыкам коммуникации на бытовом, межличностном и общественном уровнях. У детей формируются умения организовывать взаимодействие с окружающим через демонстрацию социально приемлемого поведения в различных жизненных ситуациях, организовывать межличностное взаимодействие, прогнозировать результаты

коммуникативных актов. Использование театрализованной деятельности в образовательном процессе позволяет включить в процесс всех участников: учащихся, педагогов, законных представителей учащихся. Совместная подготовка инсценировок и спектаклей способствует обогащению законных представителей новыми приемами взаимодействия с детьми, созданию условий для расширения социального взаимодействия семей, воспитывающих ребенка с аутистическими расстройствами. Для педагогов это является возможностью развивать педагогические компетенции в области специального и инклюзивного образования.

Умение вступать в диалог, толерантность, терпимость к мнению другого человека, умение находить компромиссы — требования предъявляемые к современному школьнику обществом, вне зависимости от наличия особых образовательных потребностей. Использование в образовательном процессе театрализованной деятельности позволяет учащимся формировать социальные и коммуникативные навыки для решения разнообразных учебных и социальных задач.

Литература:

1. Конституция Республики Беларусь: с изм. и доп., принятыми на респ. референдумах 24 нояб. 1996 г. и 17 окт. 2004 г. — Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2016. — 62 с.
2. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь на 2015–2020 гг. / Ком. по образованию Мингорисполкома, Мин. гор. ин-т развития образования. — Минск: [б. и.], 2015. — 17 с.
3. Морозов, С. А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра: учеб.-метод. пособие / С. А. Морозов. — Минск: ООО «Медиа-Книга», 2015. — 540 с.
4. Гурьянова Т. В. Коррекция нарушений поведения у детей с расстройствами аутистического спектра // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, июль 2015 г. / СПб.: Свое издательство, 2015. — 129–131 с.
5. Гребенникова Е. В., Шелехов И. Л., Филимонова Е. А. Понимание расстройств аутистического спектра на основе междисциплинарного подхода / Е. В. Гребенникова, И. Л. Шелехов, Е. А. Филимонова // Научно-педагогическое обозрение. — 2016. — № 3 (13). — С. 16–22.
6. Никольская, О. С., Баенская, Е. Р., Либлин, М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлин. — Изд. 3-е. — М.: Теревинф, 2005. — 288 с.
7. Virues-Ortega, J., Julio, F., Pastor, R. The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies / J. Virues-Ortega, F. Julio, R. Pastor // Clinical Psychology Review. — 2013. — 33 (8). — P. 940–953
8. Шпицберг, И. Л. Коридор с прозрачными стенами: коррекция нарушений развития сенсорных систем у детей с диагнозом «ранний детский аутизм» / И. Л. Шпицберг // Школьный психолог. — М., 2010. — № 20. — С. 39–43.
9. Корсунская, Б. Д. Обучение глухого дошкольника чтению / Б. Д. Корсунская // Жизнь глухих. — 1969. — № 1. — С. 135.
10. Лупан, С. Поверь в свое дитя. Всестороннее развитие ребенка с первых дней жизни / С. Лупан; пер. с англ. А. И. Левченко. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. — 336 с.
11. Маханева, М. Д. Театрализованные занятия в детском саду: пособие для работников дошкольных учреждений / авт.-сост. М. Д. Маханёва. — Минск: ТЦ «Сфера», 2001. — 127 с.
12. Букатов, В. М. Театральные технологии в гуманизации процесса обучения школьников: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / В. М. Букатов; Институт художественного образования РАО. — М., 2001. — 33 с.
13. Ершова, А. П., Гутина, О. М. Театральная культура в школьной педагогике / А. П. Ершова, О. М. Гутина // М.: Народное образование, 1995. — 96 с.
14. Морозов, С. А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра: учеб.-метод. пособие / С. А. Морозов. — Минск: ООО «Медиа-Книга», 2015. — 540 с.

15. Томчикова, С. Н. Подготовка студентов к творческому развитию дошкольников в театрализованной деятельности: учеб.-метод. пособие / С. Н. Томчикова. — Магнитогорск: МаГУ, 2002. — 90 с.

Виртуальное гостевание как новая форма организации всех участников педагогического процесса в дошкольном образовании

Бугаева Виктория Викторовна, воспитатель;

Донская Елена Александровна, воспитатель;

Хоминич Наталия Анатольевна, старший воспитатель

МБДОУ Детский сад № 9 «Щелкунчик» г. Белгорода

Благодаря стремительным трансформациям в динамично меняющемся мире все более очевидной становится и роль информационных технологий в дошкольном образовании. Информационные технологии в образовательном процессе с дошкольниками обогащают их знания, обеспечивают всестороннее развитие личности дошкольника, а также готовят его к жизни в информационном обществе.

Использование ИКТ дает возможность получать интересную информацию, быстро ее обрабатывать, осуществлять быструю смену дидактического материала, тем самым повышая познавательную активность учащихся, повышает качество обучения и воспитания, формирует информационную компетентность детей: умение ориентироваться в источниках информации, делать выводы, получать информацию. Поэтому использование интерактивных технологий является эффективным средством развития познавательных интересов современных дошкольников.

Виртуальное гостевание — это новая прогрессивная форма организации детской деятельности, которая позволяет значительно расширить сферу общения и включить ребенка в жизнь и рутинные моменты детского сада во время его отсутствия. Такая форма позволяет расширить способы общения, что способствует значительному повышению общей эффективности образовательного процесса.

Виртуальное гостевание предполагает активное взаимодействие не только с педагогом, но и непосредственно между дошкольниками с помощью их родителей. Возможны такие интерактивные приемы: моделирование различных жизненных ситуаций, ролевые игры, продуктивная деятельность, решение вопросов в группах и другие различные виды взаимодействия. Конечно, профессионализм и подготовка учителя стоят на первом месте. В помощь ему существуют различные технологии интерактивного обучения, то есть те методы, которые позволяют сделать опыт гостя интересным и насыщенным. К ним относится, в частности, использование различного интерактивного оборудования.

Цель: вовлечение семей воспитанников в образовательный процесс дошкольного учреждения через информационно-коммуникационные ресурсы сети Интернет.

Задачи:

- обеспечение информационной поддержки образовательного процесса;
- вовлекать родителей в активное участие в организации, планировании и контроле образовательного процесса;
- повышение компетентности взрослых в развитии детей через саморазвитие;
- организовать обратную связь с родителями учащихся.

Конечно, виртуальное общение не должно и не может заменить живое общение воспитывающих взрослых. В то же время не стоит забывать и о ряде преимуществ общения в виртуальной среде:

- обмен информацией не ограничивается пространственно-временными рамками;
- можно вернуться к материалу, изучив историю сообщений или записав диалог;
- оперативность контакта (быстрая, адресная доставка информации неограниченному числу респондентов).

Виртуальная среда имеет ряд возможностей для работы над реализацией взаимодействия педагога и семьи:

- технология отправки, пересылки и получения электронных сообщений (e-mail или электронная почта);
- общение на сайте ДОУ, группы;
- общение в сообществе в одной из социальных сетей;
- проведение вебинаров, голосовых конференций с использованием программного обеспечения (например: Skype).

Основные преимущества использования виртуального гостевания:

1. Пробуждает интерес к общению. Виртуальное гостевание поощряет активное участие каждого ребенка в процессе взаимодействия с воспитателем. Это помогает заинтересовать чувства каждого, сформировать интерес к происходящему. Упрощенная форма изложения материала с помощью элементов анимации и компьютерного дизайна способствует вовлечению в дискуссию.

Устанавливаются доверительные отношения. Виртуальное гостевание позволяет педагогу выступать уже не как наставнику, а как организатору. Все это помогает наладить

взаимодействие с окружающей средой и позволяет поддерживать хороший контакт, что в конечном итоге повышает мотивацию детей к общению и способствует повышению настроения и общего эмоционального фона.

2. Качество представленного материала улучшается. Во время виртуальной гостевой сессии мы можем использовать различные схемы, картинки, красочные презентации и многое другое, чтобы эффективно поддерживать внимание дошкольника. Без ясности им может быть трудно понять абстрактные понятия, такие как дни недели, время года, куб или шар... Видеоклипы позволяют показать детям те моменты из окружающего мира, наблюдение за которыми вызывает трудности (например, рост цветка).

Можно предположить, что виртуальное гостевание способствует развитию детского творчества, помогает выявить различные точки зрения и прекрасно активизирует умственные способности каждого ребенка. В сочетании с обычными методами развития и воспитания

это способствует всестороннему раскрытию личности дошкольника.

Виртуальное гостевание позволяет поддерживать и укреплять социальные и коммуникативные навыки и, находясь вне сада, ребенок и родители могут оставаться активными участниками всех режимных моментов. Все это в конечном итоге помогает многим детям развивать свой собственный потенциал и позволяет им выйти на совершенно новый уровень общения, воспитания, включения всех участников образовательных отношений в единый процесс развития.

Таким образом, были установлены межпользовательские отношения, где дошкольники с помощью родителей выступают в качестве активных субъектов, выстраивая общение с учителями и между собой. Следует отметить, что такой интерактивный режим взаимодействия педагога дошкольного образования с семьями воспитанников не исключает традиционных форм работы, а обогащает и дополняет их с учетом реалий современной жизни.

Литература:

1. Авраамов Ю. С. практика формирования информационно-образовательной среды на основе дистанционных технологий // Телекоммуникации и информатизация образования. — 2004.
2. Абдуллаев С. Г. оценка эффективности системы дистанционного обучения / / Телекоммуникации и информатизация образования. — 2007.
3. https://yandex.ru/video/preview/?text=виртуальное%20гостевание%20онспртал&path=wizard&parent-reqid=1610476929336478-951004482456056250900107-production-app-host-man-web-yp-146&wiz_type=vital&filmId=12579713745526834058

Использование платформы ZOOM для проведения досуговых мероприятий для детей с ментальными нарушениями

Васик Наталья Владимировна, воспитатель;

Ермакова Наталья Евгеньевна, воспитатель;

Ларкина Ирина Владимировна, воспитатель;

Терешкина Светлана Васильевна, воспитатель

ГКУ г. Москвы Центр социальной поддержки и реабилитации детей-инвалидов «Роза ветров» (г. Москва)

В современном мире интернет-технологии находятся на высоком уровне и используются как в сфере образования, так и в сфере развлечений, проведения досуговых мероприятий. Современная платформа ZOOM основана на онлайн-встречах людей, взаимодействующих по видеосвязи. Данная платформа может работать на компьютере, планшете или телефоне, а также на данной платформе можно проводить индивидуальные или групповые видеоконференции. Также платформа поможет в организации и проведении досуговых мероприятий для детей разного возраста и детей с ментальными нарушениями. И пока в России происходит увеличение числа детей с ментальными нарушениями, данная тема будет очень актуальной.

Ключевые слова: платформа ZOOM, досуговые мероприятия, дети с ментальными нарушениями.

В энциклопедии понятие «досуг» описывается как система нескольких видов разнообразной деятельности, которая направлена на выполнение потребностей людей и выполняемая в свободное время. Досуг помогает про-

цессам рекреации людей, а так же удовлетворению необходимых им потребностей во взаимодействии с людьми, межличностном общении и различных развлечениях.

Досуговая активность детей с ментальными нарушениями определяется через их включение в культурные, образовательные и творческие процессы. В развитии досуговой деятельности применение инновационных технологий имеет большое и перспективное значение, ведущее место из которых принадлежит технологии проектирования. В результате применения этой технологии разработана система современных моделей, способов, методик решения многочисленных социальных проблем, имеющих место в нашем социуме.

Площадка ZOOM — это современный онлайн-сервис для обучения детей и проведения обычных уроков дистанционно. Для детей с ментальными нарушениями, которые зачастую испытывают сложности в хождении в образовательную организацию, данная платформа является основным источником для развития и отдыха. Конечно, она не заменит ребенку личное общение со сверстниками, проведение активного отдыха и т. д., но она позволяет постепенно адаптироваться в социуме детям с ментальными нарушениями [3, с. 10].

Специфическими особенностями системы дистанционного развития детей являются доступность, вариативность, добровольность и инновационность. Реализация данных особенностей возможна при создании особой среды, технические возможности среды, а также потенциал взрослых, занимающихся с детьми с ментальными нарушениями. Все это создает благоприятные условия для «восхождения ребенка к культуре современного ему общества» [4, с. 12].

К особенностям дистанционного образования детей с ментальными нарушениями можно отнести интеграционный и межведомственный характер деятельности. Площадка ZOOM носит как функцию дистанционного обучения, так и развлекательную функцию. Это и является ее основной целью, которая имеет свое преимущество при работе с детьми и подростками с ментальными нарушениями.

В системе досуговых мероприятий, проводимых на площадке ZOOM, выделяются два признака: драматургическое построение и содержание. Исходя из выделенных признаков, целесообразно к ним прибавить ещё один — средства выразительности, которые используются в программах [2, с. 32].

Таким образом, для детей с ментальными нарушениями, занимающимися в дистанционной форме, причисляются следующие культурно-досуговые программы: мастер-классы, шоу-программы, фольклорные программы, спортивно-развлекательные, сюжетно-игровые и конкурсno-развлекательные программы.

Игровой жанр — это театр без рамп, в нем нет занавеса и кулис, артист общается со зрителем без грима и декораций, онлайн, а ценители — без театральных кресел. Для детей с ментальными нарушениями игры могут предлагаться совершенно разнообразные: игры в так называемом кругу, интеллектуальные игры, забавы в игротке. Время на них может тратиться до получаса, в зависимости от усталости играющих и их вовлеченности. Так же продолжительность

игр зависит от возраста детей с ментальными нарушениями и от организационного момента. При организации таких онлайн-игр необходимо заранее составить примерный план, описывающий последовательность творческих заданий и игр [1, с. 21].

Досуг с включением конкурсno-развлекательных программ заключается в проведении разнообразных конкурсов среди группы детей, позволяющих проявлять детям себя, развивать лидирующие способности во время конкурсной деятельности или в какой-либо области знаний. Очень важно обеспечить любые виды взаимодействия между участниками, потому что для детей с ментальными нарушениями очень важно общение.

Конкурсno-игровая программа является разновидностью конкурсno-развлекательных программ, которая чаще всего проводится по определенной тематике. Из опыта личной работы на площадке ZOOM, хотелось бы отметить, что эта новая форма видеокommunikации стала необычной не только для наших воспитанников в период самоизоляции, но и для нас — взрослых. Нам пришлось активно осваивать эти новые интернет-технологии и только после обучения и освоения, мы смогли предложить детям такую видеокommunikацию.

Первый шаг был сделан в праздновании дня защиты детей 1 июня 2020 года. Мы создали творческую группу для того, чтобы разработать такой план проведения видеосвязи на платформе ZOOM, который включил бы в себя все интересные и необычные моменты, которые происходили при проведении очных встреч и мероприятий. Поэтому мы потрудились и над сюрпризными моментами, включением интересных неожиданных игр, когда, казалось бы невероятным, что один и тот же мячик находится в руках воспитателей, которых в данный момент разделяют сотни километров. Просто на подготовку праздника ушел не один день, и нам удалось приобрести очень похожие мячи, и при команде «лови» твой коллега держал в руках такой же мяч. Мы решили предложить детям сказку, как самый доступный и интересный для них формат. Выбрали нетрадиционный для наших детей сказочный персонаж — обезьянку Чи, и в привычном для ребят формате передачи «Спокойной ночи, малыши» повели повествование. В результате обезьянка Чи познакомила всех со своим приятелем — щенком по кличке Дружок, поиграла с ребятами в игры и закончила встречу праздничным салютом воздушными шариками. Благодарность родителей, которые вместе с детьми принимали участие в этой видеовстрече, показала, насколько желательны и необходимы такие коммуникации.

Следующая встреча на площадке ZOOM была посвящена творчеству К. И. Чуковского. Мы вспомнили с ребятами несколько произведений автора — «Федорино горе», «Айболит», «Муха-цокотуха». Инсценировали отрывки из этих сказок К. И. Чуковского, используя образы персонажей: бабушку Федору, доктора Айболита, муху-Цокотуху. Костюмы, песни, живая эмоциональная речь — все это имело успех и положительный отзыв у наших зрителей.

Таким необычным новым видом коммуникации мы ожидали в памяти у ребят любимые произведения.

Так, находясь на достаточно приличном расстоянии от своих воспитанников, мы не теряли связи с ними и принимали активное участие в их жизни в период самоизоляции, которое так было необходимо и детям, и взрослым.

Воспитательный и образовательный смысл таких программ состоит, в первую очередь, в совместном творчестве, подготовке, придумывании. Примерами подобных программ являются игры-занятия на платформе ZOOM, которые мы проводили среди детей в период самоизоляции и которые проводим до сих пор. Целью таких игр-занятий является создание благоприятного эмоционально-психологического климата между детьми. Образовательный и воспитательный смысл этих занятий — в создании атмосферы, способствующей яркому творческому проявлению, раскрепощению каждого участника, овладению навыками творческого общения, умению реализовать свой творческий потенциал как индивидуально, так и в коллективе (команде).

На базе платформы ZOOM нами были проведены разнообразные развивающие игровые занятия.

— Это было замечательное, просто восхитительное утро! Небо было синее-синее, солнце светило ярко-ярко, ветерок качал кроны деревьев в такт пению птиц, а на лугу, обрадованные первыми лучами утреннего солнца, начали распускаться ромашки! Все вокруг звенело красотой и рождением нового чуда! «Как красиво! — воскликнул цветок — Как хорошо! Как прекрасен мир! Интересно, а я тоже так прекрасен, как все вокруг меня?» «Ромашка» — из пластилина желтого цвета скатали шарик, затем шарик немного сплющили двумя пальцами, по кругу вставили ватные палочки — лепестки ромашки. В качестве стебля использовали коктейльную трубочку зеленого цвета. И вот уже готовая нежная ромашка в руках у ребят.

— Среди высоких трав и больших цветов жил на лесной поляне маленький колокольчик. Он был добрый, отзывчивый и воспитанный. И у него была мечта подружиться с детьми. «Колокольчики мои, цветики степные! Что глядите на меня, тёмно-голубые? И о чём звените вы в день весёлый мая, Средь нескошенной травы головы качая?» «Колокольчики» — это необычное, нетрадиционное рисование воском и акварелью на бумаге. Чтобы легче создать рисунок, мы сначала нарисовали эскиз колокольчика простым карандашом, а уже потом обводили его по контуру свечой. Затем набирали на кисточку синюю краску и закрашивали альбомный лист. Причём краску можно наносить в любом направлении и без соблюдения контура. На листе бумаги происходило настоящее чудо — появлялся колокольчик легкий и воздушный. Рисование в такой технике даёт ребёнку уверенность в работе с краской, развивает воображение, мелкую моторику. Это даже в некотором роде игра, которая не утомляет детей, а наоборот, даёт им положительные эмоции. Поскольку дети не знают о свойстве воска

отталкивать воду, для них такой способ рисования покажется волшебным и невероятным.

— Жили были мыльные пузыри! Вы скажете — так не бывает? Бывает! Мы же с вами в сказке! Так вот эти мыльные пузыри были не только яркими и красочными, а ещё и необыкновенно волшебными! Они порхали по белому свету и совершали добрые хорошие поступки — исполняли желания, веселили и радовали. Они многое умели! Непогоду обратить в погожий денёк, устроить праздник, когда всем грустно, подарить небу раду, а ребёнку — любимую игрушку. Всё! И даже больше! Потому что были они волшебными! «Цветы» — рисовать можно и мыльными пузырями. Для этого готовим краску: в стакан наливаем немного любого мыльного раствора, добавляем яркой гуашевой краски и хорошо перемешиваем. С помощью коктейльной трубочки надуваем пенную воздушную «шапочку» над стаканчиком. Затем снимаем эту «шапочку» с помощью трубочки и опускаем ее на лист бумаги. Получаются удивительные отпечатки — бутоны цветов, состоящие из огромного множества лепестков. Кисточкой и зелёной гуашью дорисовываем стебли и листья и перед нами уже волшебные, сказочные цветы.

— Вот и наступила осень... В лесу настоящая золотая сказка! Деревья собираются на осенний бал. Они надевают красивые наряды золотистых, пурпурных цветов. Но махнёт ветер своим сильным крылом и ... закружатся осенние листья в весёлом хороводе. «Осеннее дерево» — для создания осеннего дерева мы объединили два вида продуктивной деятельности — аппликацию и рисование. На заранее подготовленный альбомный лист с фоном, наклеили силуэт дерева. На него сначала выложили, а затем приклеили тыквенные семечки — листья дерева. А уже потом раскрасили семечки-листья характерными осенними цветами — красным, коричневым, жёлтым, оранжевым, зеленым. Каждый участник выбирал цвета краски по своему желанию. Поэтому работы у всех получились разные и неповторимые! Это были деревья, начиная с ранней осени, с преобладающими зелеными и желтыми красками, до золотой — с желтыми, оранжевыми, красными и совсем поздней, где основными красками были коричневая и оранжевая!

Кроме данных программ по досугу, могут использоваться различного рода развлекательно-обучающие задания, например, просмотр видеороликов и дальнейшее их обсуждение. Так же можно выполнять различные творческие задания в художественной, музыкальной области и в дальнейшем делиться результатами либо с группой сверстников, либо только с педагогом.

Самое главное в организации и проведении досуговых мероприятий с детьми с ментальными нарушениями — это подготовка программы с учетом нарушений детей, их возраста, возможностей и желаний. А платформа ZOOM является связующим элементом в выполнении данной задачи.

На современном этапе развития, учитывая эпидемиологическую обстановку в стране, существует реальная

потребность в организации различных форм досуговой деятельности для того, чтобы оказать помощь детям с ментальными нарушениями и их семьям в преодолении социокультурной изоляции. Досуговая деятельность отвечает всем социальным и индивидуальным потребностям детей с ментальными нарушениями, обеспечивает организацию

содержательного досуга, развивает творческие способности, компенсирует инвалидность. Для решения основных социально-психологических проблем детей с ментальными нарушениями, становления полноценных граждан общества, используются ресурсы дистанционной деятельности, а в частности площадка ZOOM.

Литература:

1. Бутолина Ю. А. Арт-терапия как метод реабилитации и абилитации детей с ментальными нарушениями // Актуальные вопросы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов: психолого-педагогические аспекты. — Екатеринбург, 2018. — 2019. — С. 19–21.
2. Глузман Ю. В. Дистанционная коррекционно-развивающая работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья: вызовы современности // Гуманитарные науки (г. Ялта). — 2020. — №. 2. — С. 93–97.
3. Ермакова З. Д., Машурова Н. А. Социально-средовая абилитация и социально-бытовая адаптация подростков с ментальной инвалидностью и психофизическими нарушениями с использованием технологии учебного сопровождаемого проживания. (из опыта реализации проекта «площадка учебного сопровождаемого проживания» жить просто!») // Инновационные технологии реабилитации: наука и практика. — 2019. — С. 82–87.
4. Иванова А. В., Фильштинская Е. Г. Разработка проекта досуга для детей-инвалидов с ментальными нарушениями // Электронный научный журнал. — 2018 — С. 29.

Интегрированное обучение в начальной школе как средство развития творческой личности

Волошина Надежда Кузьминична, педагог-психолог

МБОУ муниципального образования г. Саяногорск «Лицей «Эврика» (Республика Хакасия)

В статье представлена возможность развития творческого воображения обучающихся начальной школы в условиях интегрированного обучения.

Ключевые слова: творческое мышление, творческое воображение, интегрированное обучение.

На протяжении многих лет проблема развития творческой личности привлекает к себе пристальное внимание педагогов и психологов. Это связано с постоянно возрастающими потребностями современного общества в активных личностях, способных ставить новые проблемы, находить качественные решения в условиях неопределённости, нестабильности, множественности выбора, постоянного совершенствования накопленных знаний. Одной из задач, определенной в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, является развитие способностей детей к художественно-образному, эмоционально-ценностному восприятию произведений изобразительного и музыкального искусства, выражению в творческих работах своего отношения к окружающему миру. Решение этой задачи требует поиска оптимального сочетания психолого-педагогических условий, которые будут способствовать развитию творческой личности младшего школьника и дальнейшей его социализации в обществе.

Повышается роль школы в воспитании активных, инициативных, творчески мыслящих людей. Развитие творческих возможностей учащихся важно на всех этапах школь-

ного обучения, но особое значение оно имеет в младшем школьном возрасте. Именно на этапе начального образования закладываются основы развития личности, которая обладает, прежде всего, творческим мышлением и воображением.

По мнению Р. С. Немова, «творческое мышление — это вид мышления, связанный с созданием или открытием чего-либо нового. Основная особенность творческого мышления — это умение анализировать любые проблемы, выявлять противоречия, находить решение, прогнозировать возможные варианты развития» [4].

Дж. Гилфорд считал, что «творчество» мышления связана с доминированием в нем следующих особенностей: оригинальность, нетривиальность, необычность высказываемых идей; гибкость, т. е. способность видеть объект под новым углом зрения; беглость, способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации» [6].

В каждом возрастном периоде развитие творческой личности происходит по-разному, причем различные факторы, влияющие на это развитие, в том или ином возрасте, будут иметь первостепенное значение. В дошкольном и младшем школьном возрасте значимыми являются фак-

торы организации учебно-воспитательной деятельности и особенности среды.

Ребенок-школьник способен к процессу творчества. Основным механизмом в творчестве ребенка является воображение как процесс оперирования образами и их комбинирования. Е. И. Рогов считает, что «воображение — это психический процесс создания нового в форме образа, представления или идеи на основе переработки, мысленной реконструкции представлений, имеющих в опыте человека». Источником воображения является объективная реальность. Воображение тесно связано с памятью, восприятием, мышлением.

Ученые выделяют два основных вида воображения: пассивное и активное. Пассивное воображение, в свою очередь, делится на произвольное (мечтательность, грезы) и произвольное (гипнотическое состояние, фантазии во сне). Активное воображение включает в себя репродуктивное (воссоздающее) и продуктивное (творческое). Творческое воображение — это такой вид воображения, в ходе которого человек самостоятельно создает новые образы и идеи, отражающие его мировоззрение, представляющие ценность для других людей или общества в целом и воплощающиеся в конкретные оригинальные продукты деятельности [3].

Невозможно представить себе ситуацию, что человек не обладал бы фантазией, воображением. Человечество лишилось бы произведений искусства. Дети никогда бы не услышали сказок. Творческое воображение является необходимым условием для любой деятельности человека. Особенно большое значение приобретает этот психический процесс при обучении. Поэтому в детской психологии школьный возраст все чаще рассматривается не просто как сензитивный период развития воображения, но и как сензитивный период развития творческого потенциала личности [1].

Любой школьный предмет (математика, литература, развитие речи, музыка, изобразительное искусство и т. д.) требуют эффективной работы этой психической функции. Без воображения школьники не могут учиться, усваивать содержание учебных программ. Слушая объяснения учителя, ребёнок должен представлять ситуации, с которыми он не сталкивался в жизни, представлять образы, не существующие в действительности. Поэтому для успешной учебы в школе и развития творческой личности необходимо, чтобы ребенок обладал хорошо развитым воображением. Работа по развитию воображения представляет собой систему поэтапного обучения с постепенным нарастанием сложности, объема заданий, с учетом возраста и психофизического развития детей. В задачи таких упражнений входит, прежде всего, расширение кругозора детей, развитие и активация речи, обучение приемам оперирования образами и представлениями. Важным условием раскрытия творческих способностей является создание общей атмосферы комфортности и увлеченности, а также оказание при необходимости разного вида помощи.

В нашем учреждении такие условия обеспечиваются насыщением образовательной среды искусством и художественным творчеством, введением в воспитательно-образовательный процесс интегрированных уроков и курсов в начальной школе. Интегрированный урок в трактовке Н. П. Шишлянниковой — это «систематизация знаний и представлений о мире на основе учебного материала разных равноправно представленных предметов (чтение или любой другой предмет, музыка, изобразительное искусство), изучающих общие явления и имеющих общую научную основу. Это обеспечение взаимопроникновения содержания одного предмета в содержание другого предмета (слияние, синтез)». Интегрированный урок формирует подход к изучаемой предметной области как к системе знаний о мире, выраженной художественных образах [5]. Такие формы организации учебного процесса способствует приобщению младших школьников к целостному художественно-образному опыту человечества, заключенному в произведениях искусства; приобретению художественно-практического опыта самовыражения, самореализации творческого потенциала школьников в соответствии с их природными задатками, склонностями, интересами, предпочтениями. При этом у детей развиваются интегративные качества восприятия и мышления, творческое воображение как основа формирования творческой личности для будущей профессиональной самореализации.

В таких условиях обучения у каждого ребенка есть возможность для развития у него творческих способностей. Дети любознательны по своей природе, они обладают и воображением, и фантазией, в соответствии с которыми они преобразовывают их детский мир. Интегрированное освоение детьми произведений разных видов искусства затрагивает их эмоциональную сферу, стимулирует еще больше познавать окружающий мир, увеличивает полноту восприятия и повышает творческую активность. Творческое воображение способствует эффективному усвоению учащимися нового учебного материала, является условием творческого преобразования имеющихся у детей знаний, способствует саморазвитию личности и в значительной степени определяет эффективность учебно-воспитательной деятельности в школе.

Эффективность проводимых интегрированных уроков и занятий с детьми на протяжении всего периода обучения в начальной школе подтверждена, проводимой нашими педагогами, диагностикой развития творческого воображения учащихся с первого по четвертый класс. Для этой цели использовалась методика М. И. Ильиной «Развитие зрительного воображения».

Каждому ребенку дается бланк с изображением различных фигур и предлагается на их основании нарисовать как можно больше не похожих друг на друга рисунков, причем, дорисовывание может производиться как, внутри контура фигуры, так и за ее пределами в любом удоб-

ном для ребенка повороте листа. Время работы не ограничивается, так как в противном случае у ребенка появляется тревожность, неуверенность, а это противоречит характеру творческого процесса.

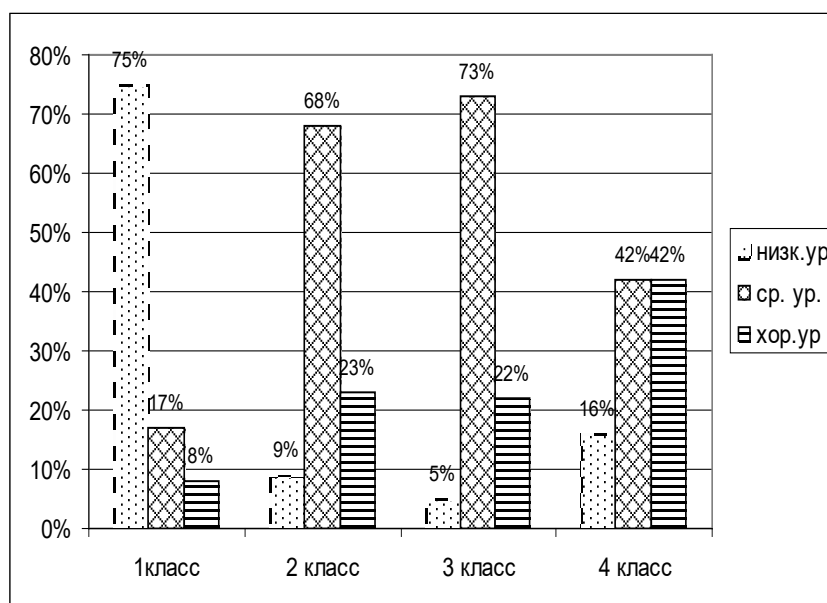


Рис. 1. Динамика развития творческого воображения учащихся с 1 по 4 год обучения

Гистограмма показывает положительную динамику развития творческого воображения учащихся одного и того же класса с 1 по 4 год обучения. К 4 классу увеличилось количество детей, имеющих хороший уровень творческого развития, тогда как низкий уровень всего лишь у 16% учащихся, тогда как в 1 классе низкий уровень наблюдался у 75% учащихся. Основным критерий оценки результатов диагностики оригинальность — способность порождать новые нестандартные идеи, ни у кого больше не встречающиеся и проявляющиеся в изображении и названии рисунков. Данные обрабатывались в количественном измерении, а на рисунке 1 они представлены в процентном соотношении.

Творческая деятельность развивает чувственную сферу детей. В процессе творческой деятельности ребенок испытывает целую гамму положительных эмоций, что отражается на успешности деятельности и получении удо-

вольствия от полученного результата. При этом у детей интенсивно развиваются и другие высшие психические функции, такие, как память, мышление, восприятие, внимание. Воображение дает начало способности к открытиям, помогает находить новые способы решения задач и проблем, возникающих перед человеком.

Создавая произведения творчества, ребенок отражает в них свое понимание жизненных ценностей, свои личностные свойства и по-новому осмысливает их [2]. Творческая деятельность помогает ему усваивать моральные и нравственные нормы — различать добро и зло, сострадание и ненависть, смелость и трусость. Творчество делает жизнь ребенка богаче, полнее, радостнее. Все дети любят заниматься искусством. Они с увлечением поют и танцуют, лепят и рисуют, сочиняют музыку и сказки, с удовольствием выступают на сцене, участвуют в конкурсах и выставках.

Литература:

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М., 1967–93с.
2. Кряжева Л. Н. Развитие эмоционального мира детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. — Ярославль: Академия развития, 1996. — 192 с.
3. Мухина В. С. Детская психология. — М.: НОРМА-ИНФРА, 2012. — 544 с.
4. Немов, Р. С. Общая психология. В 3 т. Том II. В 4 кн. Книга 3. Воображение и мышление: учебник и практикум для СПО / Р. С. Немов. — 6-е изд., пер. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2019. — 224 с. — (Серия: Профессиональное образование).
5. Шишлянникова Н. П. Интеграция искусств в процессе реализации метапредметного содержания на уровне начального образования. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. — 2016. — № 1. <http://eidos-institute.ru/journal/2016/100/>. — В надзаг: Института образования человека, e-mail: vestnik@eidos-institute.ru
6. Юрченко Г. Н. Основы зарубежной психологии. Хрестоматия. — М.: Эксмо, 2013. — 540 с.

Формирование здоровьесберегающей компетентности учащихся

Иванова Анна Николаевна, студент магистратуры

Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

В статье раскрыты негативные факторы, влияющие на процесс формирования здоровьесберегающей компетентности учащихся, проанализированы основные задачи здоровьесберегающей деятельности школы, определены некоторые направления в улучшении здоровьесберегающих компонентов учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: здоровьесберегающая компетентность, оздоровительная функция, педагогика здоровья, методы обучения.

Постановка проблемы. В современном обществе здоровье является ключевой категорией в жизни каждого человека, непосредственно влияющей на его благополучие, психическое и эмоциональное самочувствие. В более широком контексте здоровье является важным показателем цивилизованности общества, одним из основных составляющих национального развития каждой страны. В связи с этим сохранение и укрепление здоровья детей и молодежи является приоритетной задачей нашего государства. Однако для решения данной задачи стране необходимо заручиться поддержкой различных государственных и общественных институтов, среди которых основное место занимает школа, выполняющая важную общественно-воспитательную функцию.

Основной задачей современного государства и образовательной системы является формирование у учащихся устойчивой мотивации к здоровому образу жизни, осуществление комплекса здоровьесберегающих мероприятий, которые будут способствовать осознанию ими ценности собственного здоровья и здоровья окружающих, профилактике заболеваний, повышению физической активности и тому подобное. Наиболее распространенные заболевания учащихся — это болезни органов зрения, слуха, пищеварительные, сердечные заболевания, отклонения в двигательной системе. Также значительно выросли показатели ухудшения психического здоровья учащихся (в 88% школьников зафиксировано психологические отклонения в поведении) [7].

В наше время ухудшение здоровья детей школьного возраста стало не только медицинской проблемой, но и педагогической, поскольку оно отражается на процессе обучения: замедляется реакция, усложняется усвоение знаний, снижается их качество и др. Следует добавить, что большинство современных школьников потеряло гуманистические ориентиры, смысл жизни, понимание ее ценности. Это проявляется в их неадекватном и агрессивном поведении по отношению к своим сверстникам, желании выглядеть старше, употребляя алкоголь или куря сигареты. С другой стороны — потеря духовного и психического здоровья может привести к трагическим последствиям. В частности, как утверждают статистические данные, сегодня наиболее распространенной причиной гибели детей является самоубийство [4, 24].

Такие факты в нарушении здоровья школьников можно объяснить не только влиянием различных негативных социальных факторов, но и недостаточным вниманием об-

щества к вопросам здоровьесбережения детей, формированию у них мотивации к здоровому образу жизни. Поэтому общественные, политические, экономические, экологические условия жизни все чаще выдвигают на первый план проблему формирования здоровьесберегающей компетентности как предпосылку здорового образа жизни. В свою очередь, образование должно помочь учащимся в определении жизненных приоритетов, направить их на ценностное отношение к собственному здоровью, вооружить школьников необходимыми средствами и методами, обеспечивающими физическое и психическое здоровье.

Однако актуальной остается проблема формирования здоровьесберегающей компетентности учащихся, организационных основ ее внедрения в школьную практику, поскольку состояние здоровьесформирующего образования сегодня позволяет выявить противоречия между положительными установками и реальным уровнем оздоровительного воспитания учащихся. В связи с этим проблема формирования здоровьесберегающей компетентности школьников является одной из сложных и ключевых проблем в педагогике.

Поэтому **целью данной статьи** является изучение негативных факторов, влияющих на процесс формирования здоровьесберегающей компетентности учащихся, и понимание ими здоровья как целостной системы, анализ целей и задач оздоровительной деятельности школы, в процессе формирования навыков здорового образа жизни школьников, выявление перспективных направлений работы школы по укреплению и сохранению здоровья детей.

Сохранение и укрепление здоровья учащихся на сегодняшний день осознается представителями образовательных учреждений как профессионально важная проблема. Прежде всего, это объясняется тем, что понятие «здоровье» в современных научных исследованиях трактуется значительно шире, чем просто отсутствие заболеваний.

Отечественный исследователь Г. Апанасенко характеризует здоровье как «динамическое состояние человека, которое определяется резервами механизмов самоорганизации его системы (устойчивостью к воздействию патогенных факторов и способностью компенсировать патологический процесс), характеризуется энергетическим, пластическим и информационным (регуляторным) обеспечением процессов самоорганизации, а также является основой проявления биологических (выживание — сохранение особи, репродукция — продолжение рода) и соци-

альных функций. Интеграция всех уровней организации человека дает возможность индивиду выполнять свои биологические и социальные функции. Все вышеуказанное характеризует здоровье» [1, 19].

Согласно мнению современной исследовательницы В. Климовой, «здоровье — мера жизни обнаружения человека, гармоническое единство физических, психических, трудовых функций, обуславливает полноценное участие человека в различных сферах общественной деятельности» [6, 44]. Как видно из данных определений, в понятие «здоровье» все чаще вкладывается социокультурный смысл, то есть учитывается как физиологическое развитие личности, так и ее психическое, эмоциональное самочувствие и соответствующее социальное поведение. Здоровье ребенка (физическое, психическое, социальное), его социально-психологична адаптация в обществе в значительной степени зависит от условий его жизни, прежде всего в школе. Поскольку на годы обучения ребенка в школе приходится период интенсивного развития организма, то именно в стенах школы формируются общие представления школьников о ценности собственного здоровья и здоровья окружающих, подается необходимая информация по формированию собственных здоровье сберегающих стратегий и технологий. В то же время, школьные перегрузки, сложные учебные программы, низкий уровень физической активности учащихся приводят к ухудшению состояния здоровья. Следует отметить, что на здоровье учащихся также влияют трудности эмоционального характера, вызванные различными стрессовыми ситуациями, в том числе во время учебно-воспитательного процесса.

Поэтому важным компонентом здоровьесберегающей деятельности школы должна быть положительная концепция здоровья, которая предполагает развитие у ребенка способности к самовыражению, общению, творчеству, а также к позитивным изменениям в себе и окружающей обстановке. Кроме указанных факторов, влияющих на ухудшение здоровья учащихся, эксперты ВОЗ выделяют еще четыре группы факторов, которые приводят к его нарушению [14]:

- индивидуальная склонность к нарушению здоровья (наследственность, особенности развития в перинатальный период, несчастные случаи и т. д.)
- социальная предрасположенность к нарушению здоровья (ценностные ориентации общества, социальный и индивидуальный образ жизни человека, особенности поведения, характерные для определенной социальной группы, воспитание в семье и школе и др.)
- обстоятельства жизни ребенка, сложившиеся к подростковому возрасту (стиль семейной жизни, бытовые и жилищные условия, доходы родителей, кризисные ситуации и т. п.);
- существующие возможности по сохранению здоровья (свободный доступ к службам здравоохранения,

типы питания, санитарные и профилактические мероприятия).

К важным факторам, влияющим на состояние здоровья детей, относятся: социальный фактор, неспособность и неготовность учащихся к решению стрессовых ситуаций, неумение применить полученные знания в повседневной жизни. В этом контексте к задачам школы относится формирование компетентности учащихся, в том числе и здоровьесберегающей. В общем компетенция школьников основывается на знаниях, умениях, приобретенных благодаря обучению, однако она не исчерпывается ими. Следует отметить, что при этом следует учитывать личный опыт ребенка, его способность понять жизненную ситуацию, в которой она сможет применить свои знания и умения. Исходя из данного положения, можно констатировать, что воспитание у учащихся личностных качеств, способствующих сохранению и укреплению здоровья, формированию представлений о здоровье как целостной системе, усилению ответственности за собственное здоровье и здоровье окружающих, является важной составляющей формирования здоровьесберегающей компетентности учащихся. Однако процесс формирования здоровьесберегающей компетентности учащихся не должен быть хаотичным и фрагментарным. Он должен реализовываться планомерно, целенаправленно, поэтапно с учетом особенностей психического, физиологического и социального развития каждого ребенка. Поэтому необходимо определить задачи, от качества, решения которых на каждом этапе развития личности зависит его здоровье [9, 37].

Из основных задач можно выделить:

- адаптация ребенка к физиологическим и анатомическим изменениям в организме, тесно связанных с половым созреванием, а также трансформацией модели собственного поведения в соответствии с появлением признаков сексуальной зрелости;
- установление более тесных контактов со своими ровесниками, что способствует развитию коммуникативной компетентности и формированию чувства собственного достоинства и значимости;
- идентификация себя как личности в различных сферах жизнедеятельности, в том числе социальной и сексуальной;
- формирование способностей к профессиональной деятельности и целенаправленному проведению свободного времени, способствует укреплению собственного здоровья и формированию устойчивых жизненных приоритетов.

В процессе развития ребенка акценты в решении данных задач должны смещаться и корректироваться воспитателями и родителями. В связи с этим педагогам нужно четко осознать значение здоровьесберегающей компетенции для гармоничного развития учащихся и спланировать этапы работы по ее формированию.

На этом этапе необходимо найти оптимальные точки соприкосновения между двумя видами потребностей, которые позволят учащимся осознать себя как отдельную часть целого сообщества и гармонично сочетать собственные потребности в сохранении здоровья со здоровьем формирующихся потребностями общества [13, 308]. При выборе приоритетов простым способом является изучение же ученикам собственных и групповых потребностей, позволит проанализировать важность отдельных потребностей и определить иерархию приоритетов. При выборе методов и техник их применения для лучшего овладения учащимися знаний и навыков сохранения здоровья следует учитывать конкретную цель каждого этапа.

В частности, если учитель хочет донести какую-то важную информацию до учеников, то ему необходимо пользоваться такими методами планирования урока, как лекция, дискуссия, использовать при этом наглядные средства (плакаты, брошюры, листовки), аудио- и видеозаписи, компьютерные программы и сайты. Реализация данной проблемы требует обеспечения соответствующими средствами. К ним относятся:

- человеческие ресурсы (количество лиц, участие в реализации проекта, их знания, энтузиазм, желание работать, умение передавать свои знания, опыт и т. д.);
- материальные средства (дидактическая литература, раздаточный материал, обновления периодических изданий, различные технические условия для проведения экспериментов)
- временные рамки, определенные для реализации проекта (запланированное количество часов для проведения лекционных, практических, семинарских занятий).

В ходе планирования важной составляющей является оценка результатов. После завершения каждого этапа работы, учитель, выбрав специфические методы и технологии обучения, сможет спрогнозировать результат и проверить его в практической деятельности (анкетирование, выполнение индивидуальных и групповых заданий за пределами школы, проведение эксперимента и т. п.).

Следует отметить, что формирование здоровьесберегающей компетенции учащихся тесно связано с задачами и целью педагогики здоровья, которая предусматривает увеличение компетенции учащихся для укрепления своего физического, эмоционального и психического здоровья, хорошего самочувствия, безопасности. В ее основу заложен целостный подход к пониманию сущности здоровьесбережения в школе. Этот подход заключается во взаимосвязи учащихся, педагогов со всей деятельностью школы (организацией, содержанием формами, выбором методов),

а не только в контексте усвоения отдельных учебных программ по здравоохранению. В этом контексте важным является внедрение здоровьесберегающих компонентов в учебно-воспитательный процесс.

Среди них можно выделить санитарно-гигиенические показатели (санитарно-гигиенические нормы, рациональное освещение класса, соответствующий тепловой режим, оснащённость урока необходимым оборудованием, дизайн помещения); педагогические (усвоения мотивационной основы уроков, активные методы обучения, оптимальное распределение учебного материала и целесообразность нагрузки учащихся в течение урока, профилактика усталости через оптимальное сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных форм работы на уроке) психологические (эмоционально-положительный климат на уроке, эффективность общения ученика и педагога, установка на успех) [2, 23]. Внедрение всех здоровьесберегающих компонентов в учебно-воспитательный процесс позволит избежать чрезмерных учебных нагрузок, сместить акценты с накопления знаний на формирование умений владения средствами деятельности, практических навыков, развивать творческое и логическое мышление учащихся.

Выводы. Здоровьесберегающая компетентность — это способность укреплять собственное физическое, психическое, эмоциональное и социальное здоровье, заботиться о здоровье других. Поэтому формирование здоровьесберегающей компетентности учащихся должно стать важным элементом учебно-воспитательного процесса. Эффективность формирования здоровьесберегающей компетентности школьников во многом зависит от выбора учителем методов работы. В связи с этим педагогам необходимо осознать потребности и способности учащихся, учитывать их интересы и эмоциональные состояния в конкретный момент общения, создать положительный микроклимат во время проведения занятий.

Другим важным компонентом в формировании здоровьесберегающей компетентности учащихся является и организация деятельности школы, тесное сотрудничество педагогов и школьников, профессиональные умения работников и их компетенция в вопросах здоровьесбережения. Учитель должен уметь определять состояние физического, психоэмоционального развития ребенка, составлять комплексы упражнений для сочетания двигательной и учебной деятельности учащихся. Только в сочетании и реализации в процессе обучения и воспитания оздоровительных функций школы, их задач и целей, которые приспособлены к ребенку, можно сформировать у него сознательную добровольную мотивацию как к получению знаний, так и к сохранению собственного здоровья.

Литература:

1. Апанасенко Г. Л. Превентивная медицина. Начала валеологии // Медицинский вселенную. — 2002. — № 1–2. — Т. 2. — С. 2–24.

2. Волкова И. В., Маринушкина А. Е., Покроева Л. Д., Рябова З. В. Становление школ содействия здоровью. — Харьков: ХОНМИБО, 2007. — 40 с.
3. Горашук В. П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика). — Луганск: Альма-матер, 2003. — 388 с.
4. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. 2004. № 10. С. 23–31.
5. Кириленко С. В. Развитие педагогических технологий формирования культуры здоровья старшеклассников // Начальная школа. — 2003. — № 11 (886). — С. 50–55.
6. Климова В. И. Человек и его здоровье. — М.: Знание, 1985. — 192 с.
7. Крамар В. У. Здоровый образ жизни // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физ. воспитания и спорта: Сб. науч. пр. / Под ред. С. Ермакова. — № 24. — М.: ХХПИ, 2002.
8. Лозинский В. Техники сохранения здоровья. — М.: Главник, 2008. — 160 с.
9. Наумек Ю. В. Здоровьесберегающая деятельность школы // Педагогика. — 2005. — № 6. — С. 37–44.
10. Оржеховская В. М. Педагогика здорового образа жизни // Путь образования. — 2006. — № 4. — С. 29–32.
11. Сердюк А. Проблемы с сохранением здоровья детей и пути решения в условиях школы // Директор школы, лицея, гимназии. — 2006. — № 2. — С. 6–12.
12. Сериков Г. Н., Сериков С. Здоровьесбережения в гуманном образовании. — Екатеринбург Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. — 242 с.
13. Окос Е. Podstawy psychologii ogylnej. — Warszawa: WsiP, 2001. — 465 s.

Отражение темы «Паломничество» в учебно-методических разработках модульного курса «Основы религиозных культур и светской этики»

Калганова Алеся Александровна, студент

Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск)

Ключевые слова: паломничество, религиозная культура, традиция, организация урока.

«Основы религиозных культур и светской этики» — это учебный предмет, включённый в школьную программу в качестве федерального компонента. Изучается в четвертом классе. Предмет включает в себя шесть модулей, из которых ученики и их родители выбирают один для изучения [9].

Учебный предмет «Основы религиозной культуры и светской этики» является культурологическим, направленным на расширение кругозора у школьников младшего и среднего школьного возраста. Знакомство с культурой традиционных религий (буддизм, христианство, ислам, иудаизм) и основами светской этики способствует формированию у школьников представлений о культурных и нравственных ценностях, роли религиозных культур в жизни современного общества [9].

Содержание всех модулей основывается на базовых национальных ценностях: Отечество, семья, культурная традиция (буддийская, христианская, исламская, иудейская, а также не рассматриваемая в рамках данной работы светская). Особенностью этого предмета выступает насыщенность духовно-нравственного наполнения. Предмет, как уже было замечено, является культурологическим, а не религиозным. Его цель — развитие у школьников 10–11 лет представлений о нравственных идеалах и ценностных установках, составляющих основу рели-

гиозных и светских традиций многонациональной культуры России, осознание их значения в жизни современного общества [9].

Среди учебников, сопровождающих изучение курса, рассматриваются учебники к модулям, выпущенные издательством «Просвещение» в 2010 году.

Среди тем, изучаемых в рамках данного курса, присутствует тема, посвященная паломничеству. Феномен паломничества так или иначе затрагивается в следующих модулях: «Основы мировых религиозных культур», «Основы буддийской культуры», «Основы исламской культуры», «Основы иудейской культуры».

В модуле «Основы мировых религиозных культур» тема, в рамках которой рассматривается явление паломничества, названа «Паломничества и святых». Также целая тема уделена в учебнике модуля «Основы исламской культуры», где глава именуется «Паломничество в Мекку».

В меньшей степени, но все же имеет место быть, обращение к теме паломничества в модуле «Основы буддийской культуры» в уроке «Буддийские святые». В рамках урока, посвященного сакральным местам у буддистов, разбирается смысл паломничества в жизни верующих [11].

Тема паломничества в учебнике «Основы иудейской культуры» раскрыто частично. В этом учебнике паломничество, а если быть точнее, паломники, упомянуто дважды:

в рамках изучения темы «Храм в жизни иудеев», где сказано о Храмовой горе, которая уже более двух тысяч лет популярна среди паломников, а также при изучении урока 28 «Ценности семейной жизни в иудейской традиции. Праматери еврейского народа», где упомянуто, что могила второй жены Яакова, Рахели пользуется популярностью среди паломников. На этом разговор о феномене паломничества заканчивается и больше не поднимается [12].

В рамках изучения модуля «Основы православной культуры» получение детьми знаний о явлении паломничества не предполагается [5].

Паломничество — это сложное явление религиозной культуры. Самое распространенное заблуждение считать, что паломничество это туризм. Паломничество часто относят к категории религиозного туризма, но это не одно и то же [4]. Некой сложностью может стать невозможность объяснить это школьникам простым языком. Возможно, именно поэтому не во всех модулях, касающихся религиозных культур, рассматривается феномен паломничества.

Паломничество подразумевает путешествие верующих людей к святыням, находящимся за пределами постоянного места жительства верующих. Одним из важных элементов паломнических поездок является их духовно-просветительская составляющая. При посещении святых мест люди узнают об истории и духовных традициях сакральных мест, особенностях богослужения, святых и подвижниках благочестия, чья жизнь и деятельность была связана со святынями, включенными в паломнический маршрут [2].

В индуизме, православии и католицизме, а также других конфессиях получили распространение пешие паломничества, особенно те, что проходят по уже существующим маршрутам [2].

Однако сложность самого процесса паломничества ограничивает возможность знакомства школьников с этой темой в рамках курса «Основы религиозной культуры и светской этики», именно поэтому полноценный анализ этого явления можно найти в учебниках не всех модулей курса «Основы религиозных культур и светской этики» издательства «Просвещение».

Анализ подготовленных учителями разных школ для помощи коллегам и демонстрации личного педагогического опыта конспектов уроков, связанных с темой паломничества в разных модулях учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики», позволил сделать вывод, что в большинстве случаев рассматривается тема «Паломничества и святыни», которая включена в учебник «Основы мировых религиозных культур».

Существующие методические разработки к проведению уроков, предлагаемые учителями, подчеркивают необходимость ознакомить учеников с понятиями «паломничество» и «паломник», «мощи», «реликвии», «святыни» понятным для детей 10–11 лет языком, расширить их кругозор, укрепить ценностные ориентиры, а также познакомиться с основными паломническими центрами, важными в той или иной религиозной традиции.

Вторая по представленности тема: «Паломничество в Мекку», входящая в модуль «Основы исламской культуры». Существуют примеры конспектов уроков также и по этой теме.

При изучении темы «Паломничество в Мекку», внесенной в курс изучения модуля «Основы исламской культуры», ученикам преподносится информация о том, что такое хадж, почему Мекка так значима в исламе и чем притягателен Черный камень.

Тема «Буддийские святыни», включенная в изучение модуля «Основы буддийской культуры», не так часто встречается в готовых методических разработках, то есть педагоги не так часто рассматривают личный опыт проведения уроков на данную тему.

Был рассмотрен только один пример конспекта урока на тему «Буддийские святыни», в котором план урока написан кратко, а тема посвящена не самому явлению паломничества, а святыням, значимым для буддистов, но даже при сокращенном описании урока, упоминается необходимость разбора понятия «паломничество», ведь оно неразрывно связано со святынями и подразумевает путешествие с целью поклонения этим самым святыням [3].

Что же касается рассмотрения феномена паломничества в рамках изучения модуля «Основы иудейской культуры», то знакомство с готовыми конспектами уроков, разработанными педагогами, позволило сделать вывод, что тема паломничества, которая рассматривается в учебнике вскользь, совершенно не затронута в методических разработках уроков. Нет абсолютно никакого анализа паломнической традиции, либо, в лучшем случае, учитель от себя дает краткое объяснение, что это.

Планы-конспекты, разрабатываемые для проведения уроков в рамках изучения курса «Основы православной культуры» не рассматривались, в связи с тем, что данное понятие не раскрыто в учебниках, потому нет необходимости попытаться проанализировать методические разработки, ведь в любом случае им не будет уделено достаточного внимания по причине ограниченности временных ресурсов.

Таким образом, анализ готовых конспектов уроков, разработанных учителями самостоятельно и опубликованных для помощи коллегам, по-разному раскрывает степень рассмотрения феномена паломничества не только в зависимости от изучаемого модуля. Влияет также индивидуальный подход разных педагогов к организации урока и традиции, распространенные в обществе, в котором живут учащиеся и педагог.

Основные формы, к которым обращаются учителя при организации урока: традиционная форма урока (учитель объясняет, ученики слушают), учебный диалог, чтение с комментированием и анализ текста, устный рассказ на тему (ученики готовят заранее или во время урока), заочная экскурсия, самостоятельная работа с источниками информации, работа в группах, урок-беседа. Важно заметить, что современная модель урока чаще всего предла-

гает педагогам организовывать учебный процесс в интерактивной форме: беседа, работа по группам, игра, создание проекта и т. д.

Интересна также база источников, которыми руководствовались педагоги при подготовки своих планов конспектов уроков. Список источников дается не во всех разработках, но там, где он все же присутствует, указаны, в первую очередь, учебники соответствующего профиля, книги для педагогов, а также методические разработки других педагогов. В том числе там присутствуют электронные

ресурсы по теме паломничества в целом и паломничеств в разных религиозных традициях.

Следовательно, разнообразие методик преподавания, особенно предполагающих изучение темы паломничества как части религиозной культуры, открывает широкий выбор для учителей, а также доказывает, что даже такой сложный для изучения процесс, как паломническая традиция, может без сомнений быть включен в образовательный процесс в четвертых классах и вполне понятен, а порой и весьма интересен школьникам 10–11 лет.

Литература:

1. Вербицкая Т. С. Паломничество в Мекку. План — конспект урока по ОРКСЭ. Модуль «Основы исламской культуры» [электронный ресурс] / Вербицкая Т. С.: методическая разработка — Электр. текстовые дан. — Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2012/11/27/palomnichestvo-v-mekku-plan-konspekt-uroka-porokse-modul-osnovy> (дата обращения: 17.04.2020) — Загл. с экрана.
2. Житенев С. Ю. Паломничество в разных религиях https://kartaslov.ru/книги/Житенёв_С_Ю_Религиозное_паломничество_в_христианстве_буддизме_и/3 [электронный ресурс] / Житенёв С. Ю. — Электрон. текстовые дан. — Режим доступа: (дата обращения: 19.02.2020) — Загл. с экрана.
3. Зайцева С. Г. Урок «Буддийские святые» 4 класс [электронный ресурс] / Зайцева С. Г.: методическая разработка — Электр. текстовые дан. — Режим доступа: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/130454-urok-buddijskie-svjatyni-4-klass> (дата обращения: 19.04.2020) — Загл. с экрана.
4. Корпусов И. М. К вопросу о различении терминов «паломничество» и «религиозный туризм» [электронный ресурс] / Корпусов И. М. — Электрон. текстовые дан. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-razlichenii-terminov-palomnichestvo-i-religioznuu-turizm> (дата обращения: 17.02.2020) — Загл. с экрана.
5. Кураев А. В. Основы религиозных культур и светской этики. Основы православной культуры. 4–5 классы [текст]: учеб. пособие для общеобразоват. учреждений / Кураев А. В. — М.: Просвещение, 2010–95 с.
6. Латышина Д. И. Основы религиозных культур и светской этики. Основы исламской культуры. 4–5 классы [текст]: учеб. пособие для общеобразоват. учреждений / Латышина Д. И., Муртазин М. Ф. — М.: Просвещение, 2010–80 с.
7. Лукашина М. Г. Конспект урока. Урок-беседа по теме «Паломничества и святые» [электронный ресурс] / Лукашина М. Г.: методическая разработка — Электр. текстовые дан. — Режим доступа: <https://kopilkaurokov.ru/ork/uroki/urokbiesiedapooroksetiemapalomnichiestvoisviatyni> (дата обращения: 17.04.2020) — Загл. с экрана.
8. Низулимова А. Ф. «Паломничество в Мекку» [электронный ресурс] / Низулимова А. Ф.: методическая разработка — Электр. текстовые дан. — Режим доступа: https://kopilkaurokov.ru/orkise/uroki/palomnichestvo_v_mekku (дата обращения: 17.04.2020) — Загл. с экрана.
9. Основы религиозных культур и светской этики [электронный ресурс]: [официальный сайт] / Основы религиозных культур и светской этики — Электрон. текстовые дан. — Режим доступа: <http://orkse.apkpro.ru/> (дата обращения: 21.04.2020) — Загл. с экрана.
10. Токарева Е. С. Основы религиозных культур и светской этики. Основы мировых религиозных культур. 4–5 классы [текст]: учеб. пособие для общеобразоват. учреждений / Токарева Е. С., Беглов А. Л., Саплина Е. В., Ярлыкапов А. А. — М.: Просвещение, 2010. — 80 с.
11. Чимитдоржиев В. Л. Основы религиозных культур и светской этики. Основы буддийской культуры. 4–5 классы [текст]: учеб. пособие для общеобразоват. учреждений / Чимитдоржиев В. Л. — М.: Просвещение, 2010. — 80 с.
12. Членов М. А. Основы религиозных культур и светской этики. Основы иудейской культуры. 4–5 классы [текст]: учеб. пособие для общеобразоват. учреждений / Членов М. А., Миндрин Г. А., Глоцер А. В. — М.: Просвещение, 2010. — 95 с.

Логопедическая работа по развитию фонематических процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи

Касаткина Ирина Олеговна, учитель-логопед

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 10 «Сказка» г. Луховицы (Московская обл.)

В статье рассматривается проблема развития фонематических процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи. Определяется важность и значимость этой проблемы для развития детей: их когнитивных функций, познавательной деятельности и, самое важное, для дальнейшего обучения письму. Автор предлагает ряд методов и приёмов логопедической работы для преодоления фонематических расстройств у этой категории детей.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, фонематические процессы, познавательная деятельность, фонематическое восприятие, фонематический анализ, фонематический синтез, фонематические представления.

Известно, что на формирование познавательной деятельности ребёнка и уровень его общего развития оказывают влияние имеющиеся речевые нарушения. В период дошкольного развития происходит общее формирование ребёнка, наряду с этим, важнейшей предпосылкой развития речевой деятельности становится достаточная сформированность когнитивных функций и познавательной деятельности [4, с. 684].

Становление психического развития ребёнка зависит прежде всего от развития его речи. Поэтому перед дошкольным образованием стоит основная задача — развитие речи детей, главным компонентом которого является состояние фонематических процессов. Развитие речи включает в себя умение четко и правильно произносить звуки и дифференцировать их в речи, владеть развитой артикуляционной моторикой, грамматически правильно структурировать предложение [4, с. 684].

Современная статистика указывает на тенденцию роста количества детей дошкольного возраста с фонематическими расстройствами речи. Отсюда, как следствие, возникают трудности в коммуникации, неадаптивное поведение, искажение в личностном развитии ребенка. Возникает необходимость поиска эффективных методов и приёмов коррекционно-логопедической работы с детьми с нарушениями фонематических процессов.

Недостаточная сформированность фонематических процессов отмечается у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) и в дальнейшем может привести к трудностям усвоения ребёнком учебной программы. От того, насколько своевременно будет сформирована правильная речь у дошкольника с ОНР, может зависеть его дальнейшее познавательное развитие и вербальная коммуникация [4, с. 684].

Фонематические процессы включают в себя: фонематическое восприятие, анализ, синтез и фонематические представления. Следует подчеркнуть, что фонематические процессы играют немаловажную роль в становлении речевой системы в целом, поскольку умение дифференцировать каждый звук в слове, знание звукового состава слова, навык звуко-буквенного состава слова является важнейшей предпосылкой для обучения письму [1, с. 30].

На сегодняшний день существует целый ряд логопедических методов и технологий в коррекционной работе, которые направлены на развитие фонематических процессов.

Например, работа по развитию фонематического восприятия, анализа, синтеза, представлений и дифференциации направлена на развитие речевого слуха, фонематического восприятия, дифференциацию смешиваемых звуков, формирование звукового анализа и синтеза. Методика развития речевого слуха заключается в обучении различению неречевых звуков и их направления: постукивание, похлопывание, шуршание бумаги, скрип двери, звуки металлофона, игрушечного рояля или гармошки и т. п. [2, с. 330].

Методика развития фонематического восприятия обусловлена выполнением упражнений по дифференциации на слух: существительных, в названии которых один звук отличен (мишка — миска; почка — бочка и т. д.); существительных, в названии которых несколько звуков отличаются, похожих по звуко-слоговой структуре (ослик — козлик); глаголов, сходных по звучанию (купает — покупает) [2, с. 330].

Методика усвоения дифференциации фонем характеризуется работой над каждым из смешиваемых звуков по уточнению его произносительного и слухового образа. Вначале дети сравнивают положения органов артикуляции, затем звук с неречевыми звуками, повторяют слоги со смешиваемыми звуками (са — са-ша-са), заменяют слова со смешиваемыми звуками в предложении и слова в тексте [3].

Для развития фонематического анализа и синтеза следует применять такие упражнения, как: придумывание слова с тремя-четырьмя-пятью звуками, подбор картинки, в названии которой 4–5 звуков, раскладывание картинок в два ряда с учётом количества звуков в слове и т. д. [3]. Первоначально в работе по развитию фонематического анализа делается акцент на проговаривание, при этом не следует продолжительно использовать этот приём работы. Главная цель логопедической работы состоит в формировании действий фонематического анализа в умственном плане, по представлению.

При работе над формированием слогового анализа с опорой на вспомогательные средства рекомендуется, например, отхлопывать слово по слогам и посчитать их количество. При развитии слогового анализа в речевом аспекте обращается внимание на формирование умения отмечать гласные звуки в слове, усвоение основного правила деления слова на слоги [1, с. 30].

При закреплении навыков слогового анализа и синтеза можно применять следующие примерные задания: повторение слова по слогам, подсчёт количества слогов; определение пропущенного слога в слове с опорой на картинку; составление слова из слогов, представленных хаотично (ка, миш; ка, ба, со); выделение из предложения слов, которые состоят из определённого количества слогов и т. д. [3].

Таким образом, существует масса методов и технологий коррекционно-логопедической работы с детьми с ОНР, направленных на развитие фонематических процессов, которые включают специальные упражнения и игровые задания. Эффективность их применения очевидна, поскольку они дают положительный результат в развитии полноценной звуковой стороны речи у дошкольников с ОНР.

Литература:

1. Горчакова А. М. Формирование фонематических процессов / А. М. Горчакова // Логопедия. — 2003. — № 1–2. — С. 28–30.
2. Журова Л. Е. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста / Л. Е. Журова, Д. Б. Эльконин // Сенсорное воспитание дошкольников / под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. — С. 312–330.
3. Кравченко И. А. Игры и упражнения со звуками и словами. — М., 199.
4. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — Кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи.
5. Сергеева О. А., Шульга А. В. Анализ современного состояния проблемы общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста // Молодой ученый. — 2015. — № 6. — С. 682–684. — URL <https://moluch.ru/archive/86/16396/> (дата обращения: 09.01.2020).

Театрально-игровая деятельность как средство формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста

Мерзон Елена Ефимовна, кандидат педагогических наук, доцент, ректор;

Шайдуллина Гульнара Ильнуровна, студент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

В статье проводится теоретическое изучение проблемы формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста. Рассматривается возможность использования в качестве средства работы с дошкольниками театрально-игровой деятельности, даются ее характеристики в старшей группе. На основе проведенного анализа делается вывод о том, что театрально-игровая деятельность может использоваться в качестве эффективного средства формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: театрально-игровая деятельность, театрализация, театральная игра, коммуникация, коммуникативные навыки, дети дошкольного возраста.

В дошкольном возрасте развитые коммуникативные навыки способствуют формированию у ребенка адекватных представлений о самом себе и собственных способностях, развитию уверенности в себе, а также обеспечивают основу любого успешного воздействия на процесс формирования его личности.

Вместе с тем работа по формированию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста требует от педагога тщательно организованных занятий с опорой на деятельность, доступную, близкую и интересную дошкольникам. Таковой может выступать театрально-игровая деятельность, которая не только становится способом самовыражения и самореализации для детей, но и помогает преодолеть чувство незащищенности и неуверенности в себе, совершенствует диалогическую и монологическую речь, учит правильно

выражать себя в процессе коммуникативного взаимодействия.

Именно поэтому проблема формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста посредством театрально-игровой деятельности соответствует потребностям современного дошкольного образования и позволяет успешно достигать целей социально-коммуникативного развития дошкольников с учетом требований ФГОС дошкольного образования.

Условиям использования театрально-игровой деятельности в развитии коммуникативных навыков дошкольников в настоящее время посвящены работы большого числа российских исследователей, таких как О. Ю. Аверьянова, О. В. Гончарова, С. М. Дзидзоева, А. А. Ермакова, Е. А. Ефимова, И. С. Мартынова, И. М. Полякова, К. В. Сагайдак, С. В. Чепель и другие.

В их работах формирование коммуникативных навыков у ребенка дошкольного возраста рассматривается как процесс, в ходе которого происходит:

- усвоение норм и ценностей, принятых в обществе;
- развитие взаимоотношений дошкольника со взрослыми и сверстниками;
- становление самостоятельности, целеустремленности ребенка и способности к саморегуляции своих действий;
- формирование положительного отношения к различным видам труда и творчества;
- развитие его социального и эмоционального интеллекта, способности к эмпатии;
- освоение им базовых знаний о социально желательном поведении в обществе, в повседневной жизни [3, с. 140].

Анализ современных исследований позволяет заключить, что наиболее эффективно формирование коммуникативных навыков дошкольника осуществляется в игровой деятельности, одной из разновидностей которой является деятельность театрально-игровая.

В условиях дошкольного учреждения театрально-игровая деятельность детей может быть представлена в двух основных формах: режиссерские игры, в содержании которых действующими лицами становятся неодушевленные объекты и предметы, а также игры-драматизации, в которых роли персонажей постановки играют сами дошкольники. Развитие театрально-игровой деятельности происходит в течение всего периода дошкольного детства и подчиняется возрастным закономерностям [4, с. 21], [5, с. 355].

Так, в старшем дошкольном возрасте театральные и игровые впечатления и опыт детей продолжают обогащаться,

тексты постановок значительно усложняются, а основой театральной игры становится игра-фантазия, в которой сосуществуют фантастические и литературные персонажи [1, с. 8].

В области развития умений и навыков театрально-игровой деятельности старших дошкольников «зритель» становится помощником и консультантом активных участников театрализации; «актер» начинает самостоятельно выражать собственное отношение к своему персонажу, используя невербальные и вербальные средства выразительности; «режиссер» формирует способность выражать свои идеи самостоятельно и воплощать их в процессе театрально-игровой деятельности с ровесниками; старшие дошкольники осваивают элементарные навыки художника по костюмам [2, с. 27].

Использование театрально-игровой деятельности в качестве средства для развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного способствует повышению мотивации старших дошкольников к овладению ими различными способами коммуникации. Благодаря своим особенностям именно этот вид деятельности ребенка позволяет воспитателю комплексно решать образовательные задачи в сфере социально-коммуникативного развития, изменять содержание учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, реализуя основные идеи личностно-ориентированного образования.

Таким образом, театрально-игровая деятельность может успешно использоваться в современном дошкольном учреждении в качестве эффективного средства формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Доронова, Т. Н. Театрализованная деятельность как средство развития детей 4–6 лет / Т. Н. Доронова // Дошкольное образование — развивающее и развивающееся. — 2017 — № 4. — С. 6–9.
2. Мартынова И. С. Актуальность театрализованной деятельности в приобщении старших дошкольников к социокультурным ценностям // Мир науки. — 2017. — № 2. — С. 27.
3. Новикова О. С. Психолого-педагогические основы формирования коммуникативных умений у детей 5–7 лет // Альманах современной науки и образования. — 2019. — № 4. — С. 138–141.
4. Смотрова Н. С. Особенности организации театрально-игровой деятельности в группе детского сада // Дошкольное образование — развивающее и развивающееся. — 2018. — № 4. — С. 21–22.
5. Хулхачиева Г. Ш. Театрализованная деятельность в детском саду // Профессиональная деятельность педагога в условиях преемственности дошкольного и начального общего образования. — 2017. — С. 355–358.

Нравственное воспитание в дополнительном образовании

Павлова Людмила Евгеньевна, педагог дополнительного образования

МАО ДО Центр творчества «Апельсин» г. Камешково Владимирской обл.

Воспитывает всё: люди, вещи, явления, но прежде всего и дольше всего — люди.

Из них на первом месте — родители и педагоги.

А. С. Макаренко

Вопросы нравственного воспитания волновали человечество всегда. В настоящее время низкий уровень воспитанности подрастающего поколения — одна из назревших проблем в обществе. Часто мы видим неуважение к старшим, недоброжелательность, безответственность, агрессивность, беспринципность, равнодушие, чёрствость, жестокость... Этот список можно продолжить. Государство поставило перед педагогами сложную задачу — воспитание высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России.

Процесс воспитания является неотъемлемой частью образования. Обучение и воспитание идут одновременно, постоянно пересекаясь. Нравственное воспитание — это формирование нравственных отношений. Они включают в себя:

- отношение к Родине, к другим странам и народам;
- отношение к труду;
- отношение к общественному достоянию, охране природы и материальным ценностям общества;
- отношение к выполнению служебных обязанностей;
- отношение к другим людям и к самому себе.

Задача педагогов состоит в том, чтобы не только формировать у своих воспитанников эти отношения, но и закреплять их, переводить в личностные качества: патриотизм, трудолюбие, бережливость, дисциплинированность, ответственность, доброжелательность, чуткость и др.

Сегодня педагогу приходится конкурировать с гаджетами, которые поглощают внимание детей. В отношениях с воспитанниками социальный статус педагога сам по себе не даёт главенствующего положения. Авторитет педагога определяется уникальностью его личности. Главное оружие воздействия на детей в процессе воспитания — это магнетизм личности педагога. В педагоге важно всё: внешний вид, манеры, речь, уровень воспитанности и развития, широта кругозора, артистизм, креативность... Хороший педагог владеет множественным спектром воспитательных средств и техник. Он подобен артисту, увлекающему и поступком, и словом, и мимикой, и жестом... Дети должны знать об успехах педагога, должны видеть, что он постоянно работает над собой. Человеческая душа подобна мозаичной картине, которую каждый собирает по крупичкам всю жизнь, поэтому педагог должен постоянно совершенствоваться во всех отношениях, чтобы быть разносторонне развитой личностью, примером во всём для своих воспитанников.

Будучи для детей нравственным идеалом, педагог без труда вовлечёт своих воспитанников в активную дея-

тельность, и они будут постоянными помощниками во всём, партнёрами в любой деятельности.

Одно из преимуществ дополнительного образования — разновозрастный состав объединений, а также наличие в группах детей с ОВЗ. Старшие помогают младшим, дети условной нормы развития — детям с ОВЗ. Когда мы помогаем другим, то лучше к ним относимся, а также станем выше по уровню воспитанности.

Много лет я руковожу объединением «Лучик» (театральная деятельность), в составе которого только дети с ОВЗ и инвалидностью. Занятия ДО «Лучик» проходят на базе класса ССД коррекционной школы 8 вида. Директор школы по договору с директором центра творчества, где я работаю, предоставляет помещение для занятий (класс, в котором учатся дети). Обучающиеся ДО «Лучик» выступают со спектаклями не только для детей, которые учатся в этой же школе. Они участвуют в празднике ко Дню матери, который проходит на территории центра творчества. Я и моя коллега вместе со своими воспитанниками готовим концертно-игровую программу, приглашаем детей из своих объединений вместе с мамами на праздник. Одним из номеров концерта является спектакль (точнее его видеозапись), в котором играют воспитанники «Лучика». Аплодисменты зрителей вселяют в них уверенность в своих силах, дети радуются своей успешности. Также мы приглашаем этих ребят на премьерные спектакли театрального объединения, в котором занимаются дети условной нормы развития. Ещё дети с ОВЗ наравне с обычными детьми участвуют в мастер-классах, акциях, конкурсах, которые проводятся в нашем центре творчества.

Педагог может привлечь старших детей к подготовке и проведению различных воспитательных мероприятий (акций, квестов, праздников, экскурсий и т. д.). «Учи других — и сам поймёшь», — говорится в пословице. Учить других — интересно и полезно для тех детей, которые выступают в роли педагога. Они с удовольствием планируют, разрабатывают сценарии мероприятий, продумывают всё до мелочей. У детей бывают очень интересные находки, которыми не стыдно поделиться с опытными педагогами.

Также важно привлекать к подготовке и проведению мероприятий родителей, важно сделать их союзниками, чтобы воспитательные действия педагогов и родителей были направлены в одно русло, чтобы не было стратегических противоречий в вопросах воспитания.

Неисчерпаемый воспитательный потенциал заложен в семейных традициях, передаваемых из поколения в по-

коление, в истории семьи. Кто, как не родители, помогут педагогу использовать это в интересной форме в воспитательной работе! Если дети не знают культурных традиций своей семьи, своего народа, то они лишены идеалов, укоренённых в этих традициях. В их душах много свободного места, а эту пустоту хочется заполнить. Поэтому так легко порой дети впитывают чужеродное, но внешне привлекательное, подчас губительное для них впоследствии. Современная молодёжь не торопится создавать семью, потому что это ответственность, к которой многие не готовы. Быть хорошим родителем, главой семьи — дело непростое. Семья — это маленький коллектив, в котором каждый имеет свои права, обязанности... Счастье и благополучие семьи зависит от каждого члена этого коллектива. А благополучие государства в свою очередь зависит от благополучия семей, этих маленьких «ячеек общества». Поэтому сейчас, как никогда, важно повысить внимание к проблемам семьи, так как от благополучия семьи зависит благополучие ребёнка.

Важным является процесс формирования у детей знаний о своей малой родине и чувства привязанности к тем местам, где они выросли и с которыми у них связаны яркие эмоциональные переживания. Русский писатель Л. М. Леонов писал: «Большой патриотизм начинается с любви к тому месту, где живёшь». В соответствии с принципом ценности (по Шурковой) педагоги совместно с родителями могут вести кропотливую каждодневную работу по выявлению и раскрытию для учащихся ценностного содержания окружающего мира.

В дополнительном образовании, как нигде, дети учатся слаженной работе в команде. Любое коллективное творческое дело (постановка спектакля, подготовка праздника...) приучает ребят быть трудолюбивыми, дисциплированными, ответственными, доброжелательными друг к другу, способными к плодотворному сотрудничеству... Приведу в пример работу кружковцев объединения «Театр кукол» по созданию конкурсных спектаклей. Сначала ребята коллективно сочиняют сказку под моим руководством. Для конкурсов мы сочиняем всегда стихотворные произведения. Идёт кропотливая работа по оттачиванию стихов. Затем создаём необходимых театральных кукол (от эскизов до конечного результата). Составляется сценарий. Изготавливаются декорации и реквизит. Распределяются роли, учится текст, идут многочисленные репетиции и, наконец, самый ответственный момент, видеосъёмка кукольного спектакля. От отношения к делу каждого члена творческого коллектива зависит конечный результат работы. Ребята это понимают, поэтому стараются, по необходимости помогают друг другу.

Литература:

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект/ А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос. акад. образования. — М.: Просвещение, 2009

За последние несколько лет успешность этого опыта налицо. Сплочённая работа обучающихся повысила их толерантность, уровень воспитанности, ответственного отношения к общему делу. Также, что немаловажно, коллективные творческие работы (кукольные спектакли) получили высокую оценку со стороны зрителей (родители и дети из других объединений). Все спектакли мы включаем в сценарии праздников: «День матери», «Богатырские забавы» (к 23 февраля) и др.

Результаты коллективного участия в конкурсах обучающихся «Театр кукол» за последние 4 года:

1. Всероссийский экологический форум «Зелёная планета»:
 - 2017 г. — 3 место на областном этапе (кукольный спектакль «Сказка о спасении болота»);
 - 2018 г. — призёр муниципального этапа (кукольный спектакль «Сказка о добром деле»);
 - 2019 г. — 2 место муниципального этапа (кукольный спектакль «Сказка о мусоре»);
 - 2020 г. — призёр муниципального этапа (кукольный спектакль «Сказка о потерянной медали»).
2. Выставка «Зеркало природы»: (2019 г.) — победитель муниципального этапа (кукольный спектакль «Сказка о зубрёнке»).

Важным элементом в своей педагогической работе считаю постоянное использование разнообразных игр, как на занятиях, так и на досуговых мероприятиях. В процессе игр происходит социализация и воспитание личности. Игры обладают мощным воспитательным потенциалом. В зависимости от ситуации они помогают решать различные воспитательные задачи: воспитание самостоятельности, сотрудничества, общительности, толерантности, ответственности, дисциплинированности и др. Особенно нравятся детям игры в форме квеста. Вместе с коллегой проведены, например, квест «Знатоки Владимирского края», посвящённый 75-летию со дня образования Владимирской области; квест «Пешеходы» по правилам дорожного движения; квест «Славься, Отечество», посвящённый Дню народного единства и др.

В заключении хотелось бы привести высказывание Я. А. Коменского: «Кто успевае́т в науках, но отстаёт в добрых нравах, тот больше отстаёт, чем успевае́т». Государству, безусловно, нужны хорошо обученные граждане, способные учиться в течение всей жизни, но не менее важно, чтобы люди были воспитанными и постоянно работали над собой, анализируя своё поведение, поступки, стремились стать лучше во всех отношениях. А воспитать привычку у детей к этому по силам педагогам дополнительного образования путём использования ими в работе педагогики сотрудничества.

2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998.
3. Харламов И. Ф. Педагогика. — М.: Гардарики, 1999.
4. Щуркова Н. Е. и др. Новые технологии воспитательного процесса. — М.: Новая школа, 1994.

Зарубежный опыт использования русских народных сказок на уроках русского языка как иностранного

Поликарпова Екатерина Сергеевна, студент

Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

В статье рассматривается зарубежный опыт по работе с русскими народными сказками на уроках русского языка как иностранного.

Ключевые слова: сказка, русская народная сказка, РКИ, русский язык

Большую работу по использованию русских народных сказок на уроках РКИ проводят не только в России, но и за рубежом. Сразу стоит отметить, что, безусловно, к сказкам за пределами России обращаются реже, но несмотря на это, и там можно найти интересные, полезные и полноценные материалы: как научно-исследовательский опыт, так и практические разработки.

Если говорить о научно-исследовательской работе, теоретических материалах и описаниях, следует вспомнить работу A Study Of Fairy Tales, Laura F. Kready [1] Здесь автор говорит о том, что сказка в целом занимает важное место в обучении языку, причем даже на занятиях с детьми можно вводить сказочный материал разных культур, в том числе — русской.

В статье The distinctive qualities of Russian fairytales (as reflected in the Afanas'ev collection) [2] автор рассуждает о том, что большинство сказок, которые мы находим в сборнике Афанасьева, одновременно кажутся и странными, и знакомыми. Знакомы они потому, что многие русские сказки на самом деле являются воспроизведением уже известных западному студенту историй, например, сказок братьев Гримм. Но при этом русские сказки — это отнюдь не копии. Русский фольклор имеет долгую историю, и благодаря тому, что он рассказывается в рамках другой культуры, каждая история формируется по-своему и адаптируется к новому окружению. Поэтому лучший способ узнать, в чем заключаются отличительные качества русских сказок — это прочитать их как можно больше и сравнить их с известными западными версиями, чтобы выяснить, что же является типовым, а что — уникальным.

Для этого предлагается исследовать, возможно, четыре наиболее важных аспекта любой сказки: тему и содержание, стиль повествования и язык.

В работе Russian Fairy Tales [3] говорится о том, что русские народные сказки призваны учить морали и тому, что происходит, если вы поступаете правильно или неправильно. Сказки учат людей быть справедливыми и заботиться о других, а также предупреждают людей о последствиях совершения зла.

Вопрос изучения русских народных сказок детально отражен и в диссертации Russian folk and author's tales [4]. Автор полагает, при изучении русского языка следует вернуться к историческим ресурсам — к устной народной культуре (фольклору) — и делает акцент на влиянии фольклора на русские народные сказки и на влиянии народных сказок на авторские сказки. Автор также производит сравнение семантики и структуры обоих жанров, что позволяет сопоставить значение языковых единиц и словесное искусство. Используются тексты избранных авторов, таких как Афанасьев, Жуковский и Пушкин.

Многие работы посвящены сравнительному анализу русских сказок и сказок других народов мира. Например, в работе Comparative Analysis Of Russian, English, Korean Fairy And Animalistic Tale [5] производится подробный сравнительный анализ русских, английских и корейских сказок о животных. Авторы говорят о том, что барьер культур становится очевидным только тогда, когда родная культура сталкивается (или сравнивается) с другими, отличными от нее. Поэтому необходимо исследовать и сравнивать разные типы культур, а именно их сказки, так как они знакомы всем с детства и отражают душу людей. В своем исследовании авторы рассматривают фольклорные тексты А. Н. Афанасьева, Н. Е. Ончукова и других авторов. Методологическую и теоретическую базу исследования составляют фундаментальные исследования по теории текста и фольклора (А. Н. Веселовский, В. И. Гусев, И. И. Кравцов, Е. В. Померанцева и др.). Основной метод работы — сравнительный анализ фольклорных текстов. В результате исследования его создатели пришли к выводу, что религиозные, культурные и другие предубеждения наций не являются препятствием для понимания различных культур. Русский, английский и корейский менталитеты разные, но имеют общие черты. Все сказки связывают «пропаганду позитивного человечества», разоблачение зла и преобладание добра.

На сравнительном анализе построена работа Emotional Language in Fairy Tales A contrastive analysis of the expressive means used in fairy tales in English, Russian and Bulgarian [6], сравнивающая эмоциональный язык в русских, английских

и болгарских сказкам. В статье анализируется эмоциональный язык некоторых русских сказок и то, как он проецируется (или нет) в болгарский и английский переводы. В частности, исследуется использование уменьшительных форм в русских сказках и предлагается подробный отчет о количественном и качественном переводе таких форм на болгарский и английский языки. Цель данной работы авторы называют изучение лингвистических способов, с помощью которых эмоциональный язык русских сказок может быть переведен или преобразован в болгарский и английский, а также доказательство того, что в английском языке, в отличие от русского и болгарского, сказки представлены в большей степени как литературные тексты, чем как источники эмоциональной лексики.

Если перейти к практическим зарубежным тенденциям работы к русскими народными сказками, стоит сказать о курсах изучения русского языка, где русские народные сказки называют одними из самых красивых сказок. Например, создатели онлайн курсов JustLearn убеждены в том, что «персонажи, события и описания в русских народных сказках достойны изучения русского языка. Благодаря переводчикам сегодня мы все можем читать все, что приходит в голову, на любом языке, который нам нравится. Это касается и сказок» [7].

На курсах JusLearn уделяется особое внимание работе с текстом, предлагаются как предтекстовые, так и послетекстовые упражнения. Также здесь делают акцент на аудировании. Начав изучать ту или иную сказку на уроке, предлагают дослушать ее до конца уже самостоятельно дома. Кроме того, по ходу курса учащимся предоставляется помощь от преподавателей-носителей русского языка.

В США, при Школе искусств и наук Кеннета П. Дириха, Университет Питтсбурга, Пенсильвания относительно недавно создали специальный дополнительный курс [8], созданный для того, чтобы познакомить студентов с популярными структурами мышления, лежащими в основе моделей поведения русских через устный жанр сказок. Важным компонентом курса является аудиовизуальная работа.

В Лидском университете, одном из крупнейших в Великобритании, в рамках модуля «Введение в русский фольклор: сказки и культурная практика» происходит историческое знакомство с русским фольклором путем изучения истории русской культуры на протяжении более двух веков, а также на тематическое рассмотрение того, как русские фольклорные традиции выживают в современной культурной практике. Интересно и то, что модуль исследует русский фольклор, например, в средствах массовой информации.

Целью модуля является развитие таких навыков, как анализ сказок и то, как они продолжают функционировать в современном обществе, анализ культурных текстов — сказок, фильмов, художественных текстов — с использованием методики чтения фольклорных текстов, изложение идей в устной и письменной форме на предмет культурологического анализа русского фольклора [9].

Таким образом, зарубежный опыт использования русских народных сказок на уроках РКИ довольно интересен и многообразен, а при детальном его изучении становится очевидным, что русские сказки считаются неотъемлемой частью русской культуры и, соответственно, изучения русского языка как иностранного.

Литература:

1. Laura, F.K. A Study of Fairy Tales / F.K. Laura. — Текст: электронный //: [сайт]. — URL: <https://www.gutenberg.org/cache/epub/13666/pg13666.html> (дата обращения: 10.01.2021).
2. Rebecca, Steltner The distinctive qualities of Russian fairytales (as reflected in the Afanas'ev collection) / Steltner Rebecca. — Текст: электронный //: [сайт]. — URL: <https://www.grin.com/document/16176> (дата обращения: 29.10.2020).
3. Mike, Prochaska Russian Fairy Tales. Russian Civilization / Prochaska Mike. — Текст: электронный //: [сайт]. — URL: <http://essaymania.com/159384/russian-fair- Tales> (дата обращения: 14.12.2020).
4. Kristýna, Křížová Russian folk and author's tales / Křížová Kristýna. — Текст: электронный //: [сайт]. — URL: <https://is.muni.cz/th/z5nag/Bakalarka.pdf> (дата обращения: 20.06.2020).
5. Enzhe, m. D., Violetta L. Le Comparative Analysis Of Russian, English, Korean Fairy And Animalistic Tale / m. D. Enzhe, Violetta L. Le — Текст: электронный //: [сайт]. — URL: <http://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/671> (дата обращения: 20.11.2020).
6. Mariya, Bagasheva-Koleva Emotional Language in Fairy Tales. A contrastive analysis of the expressive means used in fairy tales in English, Russian and Bulgarian / Bagasheva-Koleva Mariya. — Текст: электронный //: [сайт]. — URL: [https://www.academia.edu/6876957/Emotional_Language_in_Fairy_Tales_A_contrastive_analysis_of_the_expressive_means_Used_in_fairy_tales_in_English_Russian_and_Bulgarian](https://www.academia.edu/6876957/Emotional_Language_in_Fairy_Tales_A_contrastive_analysis_of_the_expressive_means_used_in_fairy_tales_in_English_Russian_and_Bulgarian) (дата обращения: 01.12.2020)
7. Online tutoring platform JustLearn. — Текст: электронный // JustLearn: [сайт]. — URL: <https://www.justlearn.com/blog/learn-the-russian-language-with-fairy-tales> (дата обращения: 10.01.2021).
8. Russian Fairy Tales Course. — Текст: электронный // The Dietrich School of Arts & Sciences Undergraduate Studies, Pittsburgh University, PA, USA: [сайт]. — URL: <https://www.asundergrad.pitt.edu/course/russian-fairy-tales> (дата обращения: 10.01.2021).

9. Introduction to Russian Folklore: Fairy Tales and Cultural Practice. — Текст: электронный // University of Leeds, UK: [сайт]. — URL: <https://leedsforlife.leeds.ac.uk/Broadening/Module/SLAV1110> (дата обращения: 10.01.2021).

Способы оценки структурных компонентов познавательного потенциала младшего школьника

Ребик Елена Искандеровна, студент магистратуры
Кемеровский государственный университет

На основании анализа содержания понятия «познавательный потенциал личности» уточняется компонентный состав познавательного потенциала младших школьников. Определены основные средства диагностики компонентов познавательного потенциала с целью более эффективного его развития.

Ключевые слова: младший школьник, мотивационный, эмоциональный, волевой, интеллектуальный компоненты.

Methods for assessing the structural components of the cognitive potential of younger schoolchildren

Based on the analysis of the content of the concept of «cognitive potential of a personality», the component composition of the cognitive potential of junior schoolchildren is specified. The main means of diagnostics of the components of the cognitive potential with the aim of its more effective development have been determined.

Keywords: younger schoolchildren, motivational, emotional, strong-willed, intellectual components.

Актуальность работы определена необходимостью выяснения, из каких компонентов складывается познавательный потенциал, можно ли измерить эти компоненты, и на что необходимо воздействовать для полной реализации познавательного потенциала в жизни каждого человека.

Опираясь на наши исследования, а также на работу Т. В. Пошгаревой и Е. П. Грибовой [7] определена структура и основные компоненты познавательного потенциала личности младшего школьника: мотивационный, эмоциональный, волевой, интеллектуальный. Дадим краткое описание каждого из компонентов, а также методики, которые подходят для измерения уровня его сформированности.

1. Мотивационный компонент. На нем, по нашему мнению, базируется познавательный потенциал, поскольку мотивация всегда направлена на цель познавательной деятельности, определяется познавательными потребностями, побуждениями и мотивами.

Этот компонент служит причиной, побуждающий познающего субъекта к познавательной деятельности, порождает его поисковую активность и выявляет внутренние резервы, которые способствуют наиболее полному раскрытию познавательного потенциала личности. На основе мотивационного компонента происходит формирование эмоциональной составляющей познавательного потенциала.

Кроме того, В. А. Иванников [6] убедительно показал, что воля обнаруживает себя не столько как сила, сколько как техника саморегуляции через опосредствование моти-

вации. Следовательно, мотивация является определяющей и в процессе формирования волевых усилий.

Для измерения мотивационного компонента познавательного потенциала подходит методика Т. Д. Дубовицкой [5].

2. Эмоциональный компонент. Посредством этого компонента происходит отражение эмоционального отношения к объекту изучения, благодаря которому происходит побуждение к деятельности. Принимая во внимание известное положение Л. С. Выготского о «единстве аффекта и интеллекта» [3] у обучающихся младшего школьного возраста становится понятно, почему позитивные эмоции и чувства способствуют интернализации и переосмыслению знаний, формированию способов действий, на которых будет основываться в дальнейшем познавательная деятельность. В процессе познания новый ребенок получает эмоциональное удовольствие, что, в свою очередь, является мощнейшим источником возникновения мотивации. В этом моменте вновь обнаруживается тесная связь мотивационного и эмоционального компонентов. Более того, направленность субъекта познания на поисковую активность определяется ее эмоциональным состоянием, а также волевым упорством, которое содействует движению субъекта к выбранной цели познания, невзирая на наличие препятствий, которые могут быть обусловлены как внешними, так и внутренними причинами.

Таким образом, эмоциональный компонент также обнаруживает связь с волевым проявлением познающей лич-

ности. Следовательно, необходимо в структуре рассматриваемого феномена отдельно выделить волевой компонент.

Для измерения эмоционального компонента познавательного потенциала подходит методика «Оценочная шкала эмоциональных проявлений ребенка (Й. Шванцара)» [4].

3. Волевой компонент. Данный аспект познавательного потенциала выражается в осознанном стремлении познающего субъекта к форсированию сложностей, неизбежно возникающих в процессе овладения новыми знаниями, умениями, средствами и способами действий. В волевом компоненте проявляется отношение личности к познавательной деятельности, прежде всего, заинтересованность в этой деятельности, поскольку даже в случае наличия у познающего субъекта положительного познавательного мотива ему, для преодоления сложностей приходится мобилизовать волевые усилия, которые в свою очередь обусловлены внешними (например, условия, в которых протекает познавательная деятельность); личность самого педагога, мотивирующего или равнодушного; технологии, в том числе образовательные, которые он использует и внутренними факторами (наличие любознательности и степени усидчивости, стремления и т. д.).

В основе познавательной активности личности лежат мобилизация ею сил и внимания к обнаружению и пости-

жению нового, а также настойчивые действия по решению творческих задач и урегулированию проблем.

Для измерения волевого компонента познавательного потенциала подходит методика «Нерешаемая задача» (Н. И. Александрова, Т. И. Шульга) [1].

4. Интеллектуальный компонент. Для наиболее полной реализации познавательного потенциала необходимо как можно шире задействовать аттенционные, мнемические, мыслительные, психомоторные, речедвигательные механизмы интеллекта.

Совершенно очевидно, что чем лучше у ребенка развито произвольное, послепроизвольное, произвольное внимание, кратковременная, оперативная и долговременная память, операции анализа и синтеза, мелкая и крупная моторика, способность оформлять свои мысли вербально, тем больше у него шансов наиболее полно реализовать свой познавательный потенциал. Для измерения интеллектуального компонента познавательного потенциала подходит методика «ТУРМШ» (В. П. Арсланьян) [2].

Таким образом, отраженные в работе психолого-педагогические методики диагностики компонентов познавательного потенциала могут служить технологической базой для совершенствования коррекционно-развивающей работы с обучающимися младшего школьного возраста.

Литература:

1. Александрова Н. И., Шульга Т. И. Изучение волевых качеств школьников с помощью методики «Нерешаемая задача» / Н. И. Александрова, Т. И. Шульга // Вопросы психологии. — 1987. — № 6. — С. 130–133.
2. Арсланьян В. П. Методическое руководство «Тест умственного развития младшего школьника», М.: ПИРАО, 1997
3. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. — М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. — 512 с.
4. Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты. Под ред. Шадрикова В. Д. Учебное пособие. — М.: Академический проект, 2009. — 544 с.
5. Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. 2002. Том 7. № 2. С. 42–45.
6. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. — М.: Изд-во МГУ, 1991. — 140 с.
7. Поштарева Т. В., Грибова Е. П. Структура познавательной активности личности // Современные проблемы науки и образования. — 2020. — № 1.

Исследование начальных компетенций здорового образа жизни у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта в процессе использования телесной азбуки

Солдатова Юлия Николаевна, студент магистратуры

Московский государственный областной университет

В статье рассматривается малоизученная проблема исследования начальных компетенций здорового образа жизни у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта в процессе использования телесной азбуки. Важность рассмотрения этой проблемы определяется тем, что компетентностный подход необходимо реализовывать не только в высшем, общем образовании, но и в специальном (коррекционном) образовании.

В системе специального образования в настоящее время осуществляются только лишь пробные попытки реализации компетентностного подхода.

В статье дан краткий анализ научных трудов по проблеме реализации компетентного подхода в специальном образовании, представлены наиболее значимые, на взгляд автора, начальные компетенции здорового образа жизни детей с интеллектуальными нарушениями, которые возможно корригировать в процессе использования телесной азбуки.

Ключевые слова: дети с интеллектуальными нарушениями, компетенции, начальные компетенции здорового образа жизни, телесная азбука.

Одной из главных задач нашего государства является задача сохранения и укрепления здоровья детей. Дети с нарушением интеллектуального развития составляют особую группу риска по ухудшению здоровья, именно поэтому особо нуждаются во внимании к своему состоянию здоровья, и непосредственно самому уровню физического развития.

В соответствии с Федеральным Законом «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 за № 273-ФЗ, необходимость формирования компетенций рассматривается следующим образом «...в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов». [ст. 2]

С позиции компетентного подхода наиболее значимым является определение В. А. Лищук и Е. В. Мостковой: «Здоровье есть способность к самосохранению, саморазвитию и самосовершенствованию». Ценность такого подхода в том, что здоровье выступает не как результат влияния внешних условий и сопротивления им, а как проявление внутренней активности, творчества в процессе жизнедеятельности.

Основная часть:

К реализации компетентного подхода в системе специального (коррекционного) образования отмечаются определенные тенденции (Т. В. Туманова, 2005; С. В. Дель, 2005; М. Н. Русецкая, 2009; И. М. Яковлева, 2010; А. А. Дмитриев, 2013; О. В. Кравец, 2013 и др.). Эта же идея заложена в проекте стандарта Концепции Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Н. Н. Малофеев с соавторами, 2009), где говорится о необходимости формирования жизненной компетенции и ее академического компонента.

Вопросы модернизации специального образования с учетом компетентного подхода обсуждаются отечественными и зарубежными дефектологами. Структура отдельных ключевых компетенций и технологии их формирования у детей с ограниченными возможностями здоровья рассматриваются в работах Г. В. Бабиной, М. М. Белобородовой, Е. Л. Гончаровой, С. Ю. Ильиной, Н. П. Карповой, Е. А. Малхасьян, М. Н. Русецкой, Т. В. Тумановой и др.

По нашему мнению, применительно к умственно отсталым учащимся, компетенция может рассматриваться как заранее заданное требование к их образовательной подготовке, отражающее их способность применять знания, умения и успешно действовать на основе имеющегося практического опыта.

Как известно, в связи со своеобразием познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы учащихся с ограниченными возможностями здоровья (Л. С. Выготский, С. Д. Забрамная, Л. В. Занков, В. И. Лубовский, В. Г. Петрова, С. Я. Рубинштейн и др.) в процессе их обучения и воспитания значительное место отводится именно начальным компетенциям здорового образа жизни. На современном этапе развития общества особенно важным становится развитие умения эффективно решать задачи, возникающие при взаимодействии с окружающей средой, готовности к самостоятельной жизни, а также формирование миропонимания у этих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Также необходимо отметить связь физического и умственного воспитания. В системе обучения детей принято дифференцировать интеллектуальную деятельность отдельно от двигательной. Обучение ребенка грамоте считается интеллектуальной деятельностью. Выполнение же с ребенком, каких-либо физических упражнений считается двигательной деятельностью. Но нельзя не заметить, что двигательная деятельность является неотъемлемым элементом, способствующим развитию интеллектуальной деятельности.

Так в пособии А. А. Дмитриева «Обучение грамоте и счету детей с ограниченными возможностями здоровья» представлена авторская технология обучения детей с нарушениями интеллектуального развития грамоте с привлечением средств общей моторики (А. А. Дмитриев, С. И. Веневцев). Целью предлагаемой технологии являлось формирование интеллектуальных умений и навыков в процессе исправления двигательных нарушений, коррекции умственного и физического развития. Это же, в свою очередь способствовало формированию их интеллектуальной компетентности, под которой подразумевается широкий спектр когнитивных умений и навыков.

При исследовании начальных компетенции здорового образа жизни детей с отклонениями интеллектуального развития необходимо учитывать ряд важных факторов:

- 1) Глубину, структуру и локализацию дефекта;
- 2) Состояние здоровья ребенка, уровень его психофизического развития, принадлежность к какой-либо категории детей с ОВЗ и группе здоровья.

Учет ряда всех этих факторов будет способствовать определению наиболее значимых компетенций здорового образа жизни для детей с отклонениями в интеллектуальном развитии, актуальных для ребенка, а также необходимых для дальнейшей его адаптации и социализации в обществе.

Основной составляющей актуальности проекта является разработка методических рекомендаций, направленных на формирование начальных компетенций здорового образа жизни у детей младшего школьного возраста по средствам реализации телесной азбуки.

Начальные компетенции здорового образа жизни у младших школьников специальной (коррекционной) школы VII вида являются важным показателем формирования личности, во многом определяющий возможность будущей социализации ребенка.

На сегодняшний день данные проблемы недостаточно разработаны, теоретических, а также экспериментальных наработок в данной области очень малое количество, именно поэтому необходимо выявить наиболее важные начальные компетенции здорового образа жизни и исследовать их в процессе изучения телесной азбуки.

В эксперименте использовались интегративные методы исследования: социально-педагогические, психологические виды обследования ребенка, социально-педагогическое прогнозирование, моделирование и проектирование, восхождение от абстрактного к конкретному, опытно-поисковая работа, комплексный социально-педагогический и психологический мониторинг, изучение, анализ и обобщение полученных результатов, а также использование передового опыта.

Научная значимость и новизна исследования заключается в систематизации различных методов и приемов исследования начальных компетенций здорового образа жизни у детей младшего школьного возраста на уроках и внеклассных мероприятиях в процессе использования телесной азбуки. А также в подборе эффективных средств и методов формирования начальных компетенций здорового образа жизни у детей младшего школьного возраста.

Заявленная тема имеет большое значение, как для всей системы образования России, так и для каждого отдельного региона, поскольку разработка моделей формирования начальных компетенций здорового образа жизни у детей с ОВЗ позволит совершенствовать качество управления всей системой специального образования, инклюзивного обучения, как учебным, так и коррекционно-образовательным процессом детей с ОВЗ в целом. Позволит выйти на более точный и управляемый прогноз формирования личности таких детей. Сможет привнести творческий импульс в работу вузов по формированию современных дисциплин, спецкурсов, учебных планов направления 050700.62 — Специальное (дефектологическое) образование.

Рассматривая умственную отсталость как результат рассогласования межфункциональных связей головного мозга, Л. С. Выготский писал: «Исключительную важность при изучении умственно отсталого ребенка представляет моторная сфера. Моторная отсталость, моторная дебильность, моторный инфантилизм..., моторная идиотия могут в самой различной степени комбинироваться с умственной отсталостью всех видов, придавая своеобразную картину развитию и поведению ребенка».

В физическом развитии дети с нарушением интеллекта отстают от нормально развивающихся сверстников. Это отражается в более низком росте, весе, объеме грудной клетки. У многих из них нарушена осанка, отсутствует пластичность, эмоциональная выразительность движений, которые плохо координированны. Сила, быстрота и выносливость у детей с нарушением интеллекта развиты хуже, чем у детей нормально развивающихся (А. А. Дмитриев, Н. П. Вайзман, В. М. Мозговой). Своеобразие психомоторики у этой категории детей состоит в том, что развитие высоких уровней деятельности сочетается у них с резким недоразвитием более простых форм действий. Например, в литературе описан случай, когда ребенок с нарушением интеллекта мог играть на балалайке, но не мог самостоятельно одеваться (С. Я. Рабинович). Дети с нарушением интеллекта часто поступают в школу с несформированными навыками самообслуживания, что существенно затрудняет их школьную адаптацию. Школьникам с нарушением интеллекта достаточно сложно удерживать рабочую позу в течение всего урока, они быстро устают. У детей снижена работоспособность на уроке.

Нами была представлена модель констатирующего эксперимента по исследованию начальных компетенций здорового образа жизни младших школьников с нарушениями интеллекта в процессе использования «Телесной азбуки». Основной исследуемой компетенцией была представлена двигательная сфера ребенка. Мы использовали игру «Попади мячом в корзину». Задачей игры было попасть мячом в корзину, после этого ребенок получал букву из «Телесной азбуки» и изображал ее статическим положением тела. Когда все игроки получили свои буквы, они выстроили одно слово.

Выводы:

Таким образом можно говорить о непрерывной взаимосвязи двигательной и умственной сферы ребенка. Использование «Телесной азбуки» в современном специальном (коррекционном) образовании дает возможность не только умственному, но и физическому развитию ребенка с отклонениями интеллекта. Это коррекция мелкой и крупной моторики детей, коррекция осанки ребенка, развитие познавательной сферы, развитие мышления, внимания младших школьников с нарушениями интеллекта. Внедрение компетентностного подхода в специальное (коррекционное) образование является очень важной задачей в современном мире. Начальные компетенции здорового образа жизни младших школьников с отклонениями интеллектуального развития в процессе использования «Телесной азбуки» сочетают овладение умственно отсталыми учащимися не только физическими компонентами, но и компонентами познавательной деятельности, что в свою очередь способствует наиболее успешной социализации и адаптации ребенка в обществе

Литература:

1. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно- ориентированного образования// Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58–64.
2. Федеральный Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273 — ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
3. . Дмитриев А. А. К вопросу моделирования профессиональных компетенций бакалавра специального (дефектологического) образования// Сибирский педагогический журнал. — 2013. — № 3. — С. 98–104.
4. Малофеев Н. Н., Гончарова Е. Л., Никольская О. Л., Кукушкина О. И. специальный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции // Дефектология. — 2009. — № 1. — С. 6–19.
5. Кравец О. А. Современные подходы к моделированию образовательного пространства специальной (коррекционной) школы VIII вида // Сибирский педагогический журнал. — 2013. — № 2. — С. 86–90.
6. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект (Рос. Акад. Образования: под. Ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. — М.: Просвещение, 2008 (Стандарты второго поколения).
7. Мазурова Е. А. Здоровьесберегающие технологии в работе педагогов образовательных учреждений. — М., 2004.
8. Квач Н. В. Здоровьесберегающая педагогика. — М.: ВЛАДОС, 2001.

Анализ опыта работы по формированию базовой культуры личности

Сумароков Вадим Климентьевич, педагог-организатор;

Проскурина Елена Николаевна, методист;

Немахова Екатерина Владимировна, методист;

Гомонова Ирина Владимировна, методист;

Сумарокова Валерия Вадимовна, педагог-организатор;

Черняева Ольга Матвеевна, педагог дополнительного образования;

Косталанова Наталия Владимировна, педагог-организатор;

Станкевич Алевтина Владимировна, методист

МБУ ДО «Центр технического творчества и профессионального обучения» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Анализ педагогической деятельности, в частности по формированию базовой культуры у студентов, позволяет выделить ряд особенностей контингента обучающихся образовательных организаций среднего профессионального образования, которые обязательно необходимо учитывать при формировании у студентов высокого уровня базовой культуры. Говоря об особенностях, следует уточнить, что во внимание берутся исключительно общие характеристики образовательной организации среднего профессионального образования. Так, можно выделить следующие особенности.

1. Возраст. Учитывая средний возраст студентов — от 15 до 20 лет, отметим их повышенную психоэмоциональную возбудимость, частую смену настроения. Студент начинает более осмысленно и разнообразно коммуницировать, происходит его личностное и профессиональное самоопределение. Вместе с тем студент начинает в полной мере рефлексировать, ощущает способность к саморазвитию (в том числе в профессиональном плане), социализи-

руется (как направленно, так и не направленно), формируется его собственное «я».

2. Профессиональная направленность образовательной деятельности. Чувство «взрослости» порождает, помимо прочего, желание профессионально самоопределиться. Профессиональная ориентация старших школьников, проводимая педагогами как общеобразовательных, так и профессиональных образовательных организаций, побуждает не просто строить жизненные планы, но и задумываться об инструментарии для их реализации.

На основе анализа особенностей контингента студентов были выявлены основные проблемы, с которыми может столкнуться педагог при формировании базовой культуры студентов.

1. Проблема личностного осознания необходимости базовой культуры личности.

2. Проблема учета специфики субъектных характеристик, обучающихся при формировании базовой культуры.

В начале учебного года все субъекты образовательного процесса встречается с необходимостью адаптации студентов нового набора. Режим занятий, студенческая группа, преподавательский состав, новые предметы, формы и методы обучения — обстоятельства, с которыми подростки встречаются впервые.

Переход от одного социального статуса — учащиеся к другому — студенты, заслуживает особого внимания.

Очень важно в этот период помочь подросткам адаптироваться к новым условиям. При адаптации у студента меняются взгляды на жизнь, расставляются приоритеты и мировоззрение. Так одной из ведущих задач воспитания базовой культуры личности является формирование мировоззрения. Мировоззрение — это целостная система научных, философских, общественно-политических, нравственных и эстетических представлений о мире (природе, обществе, мышлении).

В основе мировоззрения лежит совокупность определенных знаний о мире. Это знание и понимание применимо не только к настоящему, но и к прошлому и ожидаемому будущему. Они служат основой духовного мира людей. Мировоззрение также включает в себя восприятие мира, которое выражается в определенных идеалах и образах действительности, которые формируются в практической жизни, искусстве, литературе, науке и религии. Главная задача формирования научного мировоззрения — дать человеку ориентиры для самостоятельных действий в сложном и противоречивом мире. Социально-профессиональная позиция преподавателя является важнейшим фактором формирования научного мировоззрения студентов. Успех формирования мировоззрения во многом зависит от доверия обучающихся к преподавателю. Положительное эмоциональное состояние студентов побуждает их обратиться к своему личному опыту, к жизни и творчеству выдающихся ученых и общественных деятелей, к произведениям литературы и искусства — ко всему, что создает и поддерживает благоприятный социально-психологический климат факультета СПО ФГБОУ ВО «Белгородский ГАУ». Вместе с эмоционально-волевым и интеллектуальным компонентом в состав мировоззрения входит практически-действенный компонент.

Сфера практических действий учащихся может быть достаточно широкой: учебно-трудовая и общественная дея-

тельность вовлекает учащихся в широкий круг социальных отношений, наделяет разносторонней информацией, опытом общения, как со своими сверстниками, так и с людьми более зрелого возраста.

В свете принципа гуманизма наиболее важным является: тот факт, что основной функцией образования в современных условиях становится привитие педагогами учащимся ценностей гуманитарной культуры, и на основе этого воспитания духовности и нравственности.

Новые реалии воспитания осмысливаются в контексте знания, накопленного различными направлениями антропологии (философской, культурной, социальной, исторической, педагогической, религиозной). Современной педагогике подчас становится тесно в рамках собственных теорий. Философия педагогики, антропология и педагогическая психология совместными усилиями разных школ вышли на расширение представлений о концептуальных основах воспитания.

В последнее время возникла необходимость в более тесной непрерывной связи культуры и образования, поскольку все большее количество людей и педагогов, в том числе, уверены, что преобразование общества невозможно без культуры и ее основных составляющих — морали, религии, образования, науки и искусства.

Подводя итог, стоит отметить, что формирование базовой культуры студентов в образовательных организациях среднего профессионального образования — это довольно сложный процесс. Педагог должен обладать комплексом педагогических компетенций для преодоления возникающих при этом проблем, а именно:

- 1) профессиональной деятельностной компетенцией, предполагающей наличие специальных знаний и навыков, что позволит без искажений транслировать студентам знания, знакомить их с примерным алгоритмом действий в той или иной ситуации;
- 2) профессиональной социальной компетенцией, которая позволит педагогу, руководствуясь профессиональной этикой общения со студентами, раскрывать ту или иную проблематику, не навязывая им при этом собственного мнения с учетом возрастных особенностей студентов;
- 3) индивидуальной компетенцией, предполагающей профессиональное совершенствование педагога.

Литература:

1. Акимов М. К., Козлова В. Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. М., 1992.
2. Бахтин, М. М. Эстетическое наследие и современность / М. М. Бахтин — Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1992
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991.
4. Зимняя И. А.. Педагогическая психология. — М.: Логос, 2002.
5. Ожегов, С. Н., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка РАН. — М.: Азбуковник, 1997
6. Психолого-педагогический словарь / Сост. Межериков, под ред. П. И. Пидкасистого. — Ростов н /Д.: Феникс.
7. Сластёнин, В. А. Общая педагогика: учеб, пособие: в 2 ч. / В. А. 11.
8. Современные образовательные технологии: Учебное пособие/кол. Авторы; под. ред. Н. В. Бордовской. М.: КНОРУС, — 2010.

9. Философский энциклопедический словарь/ Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв — М.: Сов. Энциклопедия, 1983

Использование средств ИКТ на уроках математики при дистанционном обучении

Тайлакова Екатерина Витальевна, учитель математики
МОУ «Городской классический лицей ЦНО КемГУ» г. Кемерово

Ключевые слова: ИКТ, ИКТ-компетентность, дистанционное обучение.

Наше общество не так давно стало информационным. Но мало кто уже может представить жизнь без средств информационных технологий. Они плотно вошли в нашу обыденность, и, в том числе, не осталась в стороне сфера образования.

Информатизация образования — это процесс подготовки человека к полноценной жизни в условиях информационного общества. И приняв в себя информатизацию, сфера образования стала новым стимулом для развития новых информационных технологий. Проблема дистанционного обучения заставила искать новые подходы и решения в образовании и ИКТ в целом.

Современный рынок труда требует от всех участников владения навыками использования ИКТ, информационной и коммуникационной культуры. В условиях стремительной смены информационных потоков и технологий необходимо уметь быстро и эффективно адаптироваться. В сложившихся кризисных условиях сфера образования не без проблем, но «приручает» компьютеры и интернет, оказавшихся наиболее эффективными инструментами обучения в условиях пандемии. В связи с этим развиваются и новые формы, методы обучения, изменяется парадигма образования.

И в определенном смысле это неплохо. Потому что именно средства информационно-коммуникационных технологий позволяют реализовать принцип «образование через всю жизнь», сформировать навыки самостоятельной работы обучающихся. Использование компьютера или гаджетов позволяет: быстро и надежно получить и обработать информацию, иметь доступ к океану информации в сети Интернет; дифференцировать учебную деятельность учеников в зависимости от уровня подготовки и познавательных интересов; овладеть минимумом знаний, требуемым ФГОС; помогает обучать навыкам самостоятельной работы с учебной, научно-популярной литературой, справочным материалом.

В статье Стариченко Б. Е., доктора педагогических наук, приводятся примеры информационных технологий для решения различных дидактических задач. Следует отметить, что статья рассматривает результативность применения информационных технологий в образовании именно с педагогической точки зрения. Поэтому представляется интерес-

ным рассмотреть, какие же дидактические задачи решают образовательные ресурсы, имеющиеся в открытом доступе. Результативность применения сложно оценить, только исходя из собственного опыта.

Какие же средства появились в распоряжении учителей и учеников в последнее время? Рассмотрим некоторые из них, доступные в России. Их преимущества и недостатки.

Российская электронная школа. Это интерактивные уроки по всему школьному курсу, от первого до одиннадцатого класса. Программы предметов — авторские. Учитывая разнообразие учебников, последовательность тем уроков может не совпадать и даже разительно отличаться материалом для каждого класса. Видео-контент качественный, легко можно найти необходимую тему, даже если она не в том классе, как у вас в программе. Таким образом, решается дидактическая задача обеспечения доступности учебного контента для учащихся. Наглядность тоже на высоком уровне. РЭШ представляет и инструменты для контроля хода усвоения учебной информации. И вот здесь есть недоработки: контрольных заданий часто мало, многие выполнены некорректно, посмотреть ответы обучающихся невозможно. Учитель видит только итоговую отметку. Использовать для оценивания неудобно как учителям, так и обучающимся — ошибки проработать нет возможности.

Интерактивная рабочая тетрадь Skysmart. Следует отметить условную бесплатность данного сайта. Для учителей он доступен в любое время, ученики же могут выполнять задания бесплатно только в определенное время. Сервис содержит достаточно большое количество заданий по различным предметам. Это не банальные тесты. Здесь представлен довольно большой выбор заданий в разных формах, в том числе с возможностью представления развернутого ответа.

Следует отметить, что этот сервис единственный из подобных представляет возможность работы с математическими формулами, поэтому учащиеся могут вводить их в программе, заполняя пропуски или давая ответ в задании, и такие формулы проверяются автоматически. Для учителей математики это большой плюс, так как во всех остальных приложениях подобные возможности ограничены и приходится проверять задания вручную. Из сложно-

стей следует отметить, что ввод формул ученики осваивают не сразу, несмотря на то, что редактор формул привычный, подобный Microsoft Equation. Но обычно ученики не имеют опыта набора формул, и необходимо им объяснить принципы работы с ним.

Система отслеживает, использовал ли ученик систему копирования-вставки при выполнении заданий, учитывает IP и выполнение с одного адреса. В некоторых заданиях система генерирует индивидуальные варианты. Такие учебники отмечены.

Несмотря на все достоинства, все же в Skysmart встречаются технические проблемы, например, только один вариант ответа при возможных нескольких вариантах. Но следует отметить слаженную работу команды разработчиков, оперативный отклик на выявленные проблемы и их устранение. Есть возможность вносить свои предложения по усовершенствованию системы, и к ним прислушиваются. Имеются задания не ко всем школьным учебникам, и не все задания к имеющимся учебникам в распоряжении пользователей платформы. Но они пополняются.

Таким образом, платформа представляет неплохой инструмент для контроля усвоения изученного материала. Дальнейшее ее развитие позволит эффективно решать данную дидактическую задачу.

Кроме вышеописанных платформ многим учителям необходимо проводить онлайн уроки. Для математиков это представляет определенные трудности: необходимо делать много записей на доске, подчас довольно трудоемких. Этот процесс невозможно заметить готовыми презентациями, потому что при поиске решения задач необходимо показывать именно процесс поиска. Так же ученикам тоже необходимо записывать решения. На данный момент есть инструменты, которые в некоторой степени решают эти проблемы.

Например, Microsoft Whiteboard. Преимуществом является свобода использования данного средства на компьютерах с ОС Windows и возможность приглашать пользователей для общего использования. Можно вставлять файлы с изображениями, презентации. Записи приходится делать от руки.

У Google так же есть подобное средство, работающее через браузер, — Jamboard. Основное отличие — ограниченность площади доски, но можно создавать несколько

фреймов в рамках одного Jam-файла. Так же можно добавлять изображения, хотя и не столь удобно, как в приложении Microsoft.

Эти приложения, конечно, не разрабатывались специально для учителей и математиков, и преследовали другие цели, поэтому понятен ограниченный функционал, часто не подходящий для учебных задач.

Так же данные инструменты не обеспечивают полноценной работы: нет видео и звука. Необходимо использовать другое приложение для этого. Приложение Zoom сочетает эти две формы работы.

Следует отметить приложение sBoard, созданное специально для учителей-репетиторов. Данная онлайн-доска имеет ограниченный функционал в бесплатной версии, но дает возможность набирать математические формулы как к Word или LaTeX. Так же возможна совместная работа с учениками, но в бесплатном тарифе отсутствует возможность добавлять изображения на доску.

Таким образом, данные приложения позволяют устанавливать диалог с учениками не только на словах, но и в записях, без чего немислимы обычные уроки математики.

Есть ряд сайтов, предназначенных для подготовки к ОГЭ, ЕГЭ и т. п. Например, сайт СдамГИА Д. Гущина. Он содержит множество заданий, сайт постоянно обновляется. Предлагают готовые варианты и возможность составлять варианты самому. Безусловно, это большое подспорье для учеников при подготовке к экзаменам. Учителя тоже охотно пользуются такими сайтами. На сайте предусмотрена возможность для учителей создавать классы, давать задания ученикам, но, увы, в таком формате, несмотря на всё удобство для учителей, ученики научились легко находить задания в базе и записывать ответ не выполняя заданий.

Следует признать, что инструменты, используемые для дистанционного контроля знаний, должны иметь большую степень защиты от недобросовестных действий учеников, иначе их использование теряет всякий смысл.

Таким образом, в распоряжении учителей уже имеется набор инструментов для дистанционной работы с учениками, но все же он не полноценный, а инструменты с большим функционалом — платные. Так же следует отметить, что некоторые инструменты не эффективны из-за недобросовестности самих учеников.

Литература:

1. Стариченко, Б. Е. Педагогический подход к оценке результативности использования ИКТ в решении образовательных задач / Б. Е. Стариченко. — Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 8. — С. 153–162.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Танец как часть исторической культуры нации

Евдокимова Олеся Владимировна, преподаватель физической культуры

МБУ г. Тольятти «Школа № 41» (Самарская обл.)

Танец присутствует в жизни человека всегда. Самые яркие положительные эмоции, радость и счастливые моменты человек обычно заполняет несложными танцевальными движениями. Существуют высказывания: «Танцевал от счастья» или «Тебе приятная новость, танцуй!». В настоящее время создают много различных танцевальных шоу на телевидении, развивается танцевальная культура, и преумножаются танцевальные стили и течения. Танцевальная культура остается всегда яркой, креативной, увлекательной для сильных и творческих людей. Откуда появились некоторые танцевальные течения и какую роль они играли на определенном этапе развития общества мы решили выяснить в нашей работе.

Гипотеза исследования: Танец имеет древнейшую историю и служит моделью трудовой деятельности, межличностных отношений и является частью исторической культуры нации.

Цель исследования: доказать связь танца с историческим развитием общества.

Задачи исследования: узнать историю возникновения танцев народов различных национальностей; изучить литературу по данной теме;

Объект исследования: различные танцевальные культуры народов мира. Предмет исследования: история национальностей и их характерные танцы и танцевальные движения.

Методы исследования: изучение литературы, обращение к сети интернет, наблюдение, анализ.

Актуальность: Компьютеры и гаджеты в последнее время захватили в плен наши умы и в прямом смысле тела. Каждый молодой человек очень много времени проводит сидя за компьютером. Компьютеризация общества дала нам большое информационное поле, но отобрала у нас движение. В этой работе мы вернемся к истокам танцевальной культуры и докажем, что простые движения тоже могут служить средствами коммуникации, физического и духовного развития.

Русский народный танец не спутать ни с каким другим танцем. Он отличается динамикой, большим количеством прыжков и даже трюков и требует хорошей физической форме танцора. Изучив различные источники, мы так

и не нашли определенного исторического периода зарождения русского народного танца. Очевидно, лишь, что этот вид культуры исходит из глубин древности и олицетворяет характер русского человека, глубину его души, а также олицетворят нелегкую долю великого народа и его богатую историю. В основном массовые гулянья с плясками на Руси привязывались к большим церковным праздникам: Рождество, Масленица, Ивана Купала и другие. Рассмотрим основные некоторые характерные для русского танца разновидности.

Классификация видов русского народного танца предполагает не исполнение танцев по определенным праздникам или временам года, а их хореографическую структуру, и характерные признаки. Рассмотрим некоторые из них.

Хоровод был распространен по всей России. Каждая область вносила что-то новое, создавая разнообразие в стиле, композиции, и манере исполнения. Хороводы исполнялись в различных темпах: медленном, среднем и быстром. Основой хоровода являлось исполнение хороводной песни всеми его участниками. Танец, песня и игра являлись обязательными компонентами хоровода. Хоровод объединял большое количество участников.

Хороводы имели культово-обрядовую, социальную, а также бытовую темы. Танцоры держались, как правило, за руки, иногда за платок, пояс, венок. В некоторых хороводах танцоры за руки вовсе не держались, а двигались друг за другом, сохраняя строгий интервал, иногда и шли парами.

Интересно, что в различных районах России существовали свои местные особенности исполнения хороводов, связанные с природными и климатическими условиями, со спецификой бытового быта и труда, человеческими взаимоотношениями, формировавшимися в различных жизненных условиях.

Если в тексте песни, сопровождающей хоровод, не было конкретного действия, сюжета, действующих лиц, то это — орнаментальный хоровод. Участники хоровода ходили кругами, рядами, заплетали из хороводной цепи различные фигуры, выполняя свой шаг с ритмом песни. Иногда орнаментальные хороводы своим рисунком, построением раскрывали содержание песни. Текст песен, сопровожда-

ющих орнаментальные хороводы, чаще всего было связано с образами русской природы, коллективным трудом народа и его бытом. В рисунках орнаментальных хороводов был очень силен элемент изобразительности — «завивание капустки», «заплетение плетня» и др. Весь хоровод состоял лишь из нескольких фигур и перестроений. В разных областях России хороводы назывались по-разному: «фигурные», «кружевные», «узорные».

Игровой хоровод — это хоровод, в песне которого имелись действующие лица, и сюжет, действие, а содержание песни разыгрывалось всеми участниками хоровода. Исполнители при помощи танца создавали различные образы и характеры персонажей. В игровых хороводах главным являлось раскрытие сюжета бытовой сцены. Много тем для игровых хороводов содержалось в песнях о быте народа. В хореографию хоровода органично входил платок, лента, венок и др. Эти предметы служили символами. Так венок символизировал брачный союз, платочек заменял подушку, перину и т. д. В таких хороводах выделялось несколько действующих лиц. В игровых хороводах рисунок построения был намного проще, чем в орнаментальных. Композиционно эти хороводы строились по кругу, линиями, парами. В центре круга разыгрывался сюжет. В линейном построении хороводов участники были поделены на две группы, выстраивающиеся друг напротив друга, которые вели своеобразный диалог. В таких хороводах большое значение имел артистизм участников.

Пляска родилась в хороводе и вышла из нее, разорвав хороводную цепь, усложнив техническую основу, создав свои формы и рисунки, заменив хороводную песню плясовой и различным музыкальным сопровождением. Пляской можно было выражать различные состояния человека. Пляска состояла из ряда отдельных движений — элементов, которые отличались характерной манерой исполнения, имела русский национальный колорит. Каждые движения в пляске были наполнены смыслом. Разнообразные движения, число которых во много раз увеличивалось за счет импровизации исполнителей, — характерная особенность русской пляски. У исполнителя русской пляски были очень выразительны руки, голова, плечи, лицо, кисти рук и т. д. Пляска давала возможность раскрыть личные, индивидуальные черты характера. В пляске могли участвовать парни и девушки, мужчины и женщины, подростки и пожилые люди. Для мужской пляски были характерны широта, размах, удаль, сила, внимание и уважение к партнерше. Для женской пляски — величавость, плавность, благородство и задушевность, однако часто она исполнялась живо, с задором. В каждой пляске было свое содержание, сюжет. Одной из отличительных особенностей пляски являлась индивидуальная импровизация. Пляска отличалась от хоровода более богатой и сложной лексикой танцевальных движений. Помимо обогащения лексики пляска давала возможность и для усложнения и разнообразия пространственного рисунка: лихие выходы парней, задорные проходы девушек, перебежки, разнообразные по рисунку

переходы пар и т. д. — все это создавало новые рисунки и построения, присущие только пляске.

Отличало пляску от хоровода и музыкальное сопровождение. Пляски шли не только под песни, но и под аккомпанемент различных музыкальных инструментов. Песни, под которые исполнялись пляски, были, в основном быстрые, а мелодии их ярко расцвечены акцентами и резко выраженной активной ритмикой. Такие песни назывались плясовыми. Плясовые и хороводные песни не всегда имели резко отличительные черты. Исполнители и зрители плясок подчеркивали ее ритмические акценты с помощью подголосков, подкрикивания, хлопков и различных музыкальных инструментов.

Пляска могла идти в сопровождении многих русских народных инструментов. Инструментальное сопровождение — это еще одна основная особенность, отличающая пляску от хоровода.

Одиночная пляска была мужской и женской. В ней наиболее полно отражалась индивидуальность, мастерство, изобретательность исполнителя. Одиночная пляска основана на импровизации исполнителя. Исполнители пляски своими движениями могли передавать радость и веселье, глубокое любовное чувство и юмор, также приносить движения, связанные с трудовыми процессами, образами птиц, зверей и т. д.

Одиночная пляска имела свои устоявшиеся традиции исполнения, определенную форму построения. Она начиналась с движения по кругу — проходки — или с выхода в круг и исполнения какого-либо движения на месте — с выходки. Это начало пляски, затем шло ее развитие, пляска достигала кульминации, и следовал финал.

Парную пляску исполняли в основном парень и девушка, реже мужчина и женщина, но пожилые люди в ней участия не принимали. Содержание парной пляски — как бы сердечный разговор, диалог влюбленных. Чаще всего это свадебные пляски. Но иногда в парных плясках содержание и настроение бывало несколько иным: ревность или легкая обида любящих. В основном парные пляски были очень лиричны. Они не имели строго установленного рисунка, бурного нарастания и энергии исполнения.

Перепляс — это соревнование в силе, ловкости, изобретательности. Это показ индивидуальности исполнителя. В старинном русском переплясе участвовали два парня или двое мужчин, девушки участия не принимали. Перепляс исполнялся под сопровождение музыкальных инструментов, реже под песню. Перепляс начинался медленно, а заканчивался в быстром темпе. С изменением бытового уклада перепляс стали исполнять все желающие (женщины, мужчины, пожилые люди), но участвуют всего двое. Перепляс исполнялся под общеизвестные распространенные мелодии, иногда под частушки.

В групповой пляске могло участвовать много народа, но чаще ее состав ограничивался небольшой группой исполнителей. Групповая пляска имела установленное построение. Она вобрала в себя многие фигуры хороводов,

в некоторые групповые пляски вошли одиночная или парная пляска, использовалась импровизация. Групповые пляски исполняли не только парни и девушки, но и мужчины и женщины среднего возраста. Чаще всего они исполнялись по парам или по тройкам. Групповые пляски очень разнообразны по рисункам, сюжету и содержанию. Они всегда имели точное место рождения и бытования. Каждая местность имела свои традиционные темы для плясок, формы построения, манеру и местный колорит. Например: «Восьмера» — архангельская область, «Гусачок» — Смоленская область, «Тимоня» — Курская область, «Шестера» — Урал, «Карачанка» — Саратовская область. Все фигуры пляса были круговые: исполнялись против часовой стрелки [4].

Познакомимся с другими танцевальными культурами народов мира. Интересно происхождение и функциональное значение танца и единоборства капоэйра. Бразильская капоэйра — это завораживающее сочетание танца, боя, акробатики, фантастической пластики сопровождающееся игрой на беримбау и барабанах. Капоэйра имеет афробразильские корни. До сих пор точно неизвестно, где зародилась капоэйра. Чаще в источниках встречается версия что капоэйра зародилась в Южной Америке в 17–18 веках во времена колонизации. По одной версии возникновения этой культуры, африканские рабы, завезенные в Бразилию для работ на плантациях, бежали от непосильного труда в джунгли Амазонки. Там они создавали общины «Киломбуш» и присоединялись к аборигенам-индейцам, которые тоже были против колонизации. Непокоренным бунтарям нередко приходилось защищать свои поселения, а из-за нехватки оружия приходилось вступать в рукопашный бой. Слово капоэйра не имеет точного перевода, но оно созвучно с термином «капоэйрас» — джунглевые заросли. Другая версия гласит что так называлась площадка с низкой травой, где рабы проводили тренировки во время перерывов на отдых. Чтобы замаскировать свои тренировки для сопротивления колонизаторам, рабы играли на национальных инструментах и пели песни. Поэтому плавные движения и акробатические упражнения в связках и под музыку похожи на танец. С 1988 года крепостное право отменили, но это событие не коснулось африканских невольников. Несмотря на запреты, капоэйра сохранилась среди бедняков как танец и боевое искусство. В 20 веке, когда все расы стали равны, капоэйра осталась популярной и ее официально признала Национальная конфедерация бразильского спорта. Сами бойцы называют поединок (роду) игрой, а себя игроками. Бой происходит под аккомпанемент национальных инструментов: беримбау, абатаки, кашиши и пение национальных песен с простым напевным текстом. Музыкальное сопровождение задает ритм, темп и настроение поединку. Движение бойцов под музыку выглядит фантастически и больше похоже на совершенный танец совершенных тел. Капоэйра — демократичный вид спорта. Соревнования могут быть полноконтактными или с ограничением в приемах и ударах. Ранее музыкальный акком-

панемент служил сигналом опасности. Если поединку грозила инспекция полиции-участники роды набивали особый ритм, обозначающий сигнал тревоги и полицию удавалось обмануть. Капоэйра включает два стиля. Региональ — скоростной, силовой, включающий силовые и акробатические приемы, а также удары наносимые в воздухе. Ангола — спокойный плавный стиль, движения плавные и перетекают одно в другое. В ходе поединка стили могут перетекать один в другой.

Точной даты появления прекрасного танца фламенко нет. Существует версия что фламенко — результат совместного творчества европейского и восточного народов. Историки выдвигают версию, что танец зародился в испанском городе Тартесс, где проживали образованные люди, играющие на различных музыкальных инструментах, и даже законы этого города были написаны в стихах. Там и зародилась музыка фламенко. На формирование песнопения повлияла католическая церковь. В 8 веке на формирование андалусской музыки повлияли приезжие арабы. Они добавили в музыку свои ритмы и мелодии наполнились яркостью и чувствами страсти. В 15–16 веках к арабам присоединились цыгане и переняв мелодии переделали их на свой лад. Находясь в изгнании, цыгане добавили к фламенко атрибуты своей жизни: пламя костра, темпераментные звуки гитары и песни о нелегкой судьбе с верой в счастливое будущее, где живет любовь. Именно благодаря цыганскому народу в танце появились движения и образы, которые нас завораживают и по сей день. Гордая ровная спина, поднятые в изгибе руки, миг неподвижности и разрывающая страсть каждого движения, каблуки, четко отбивающие ритм звучащие в такт с горячим сердцем, резкий поворот и плавная волна — всё это магия фламенко.

Движения восточных танцев, или беллиданса, характеризуются покачиваниями бедер и волнообразными движениями живота. Существует много разновидностей восточного танца, который объединяет особенности культуры различных арабских стран. Первые сведения о восточном танцевальном стиле можно обнаружить на фресках в древних храмах Египта. Возраст фресок составляет более 3000 лет. Этот стиль танца окутан различными легендами. Одна из легенд гласит, что этот танец танцевали наложницы гарема, чтобы облегчить родовые муки и отогнать злых духов от новорожденного. Так же этот танец ассоциировался с культом Богини плодородия и применялся в обрядах для обращения к силам природы для получения урожая. В то время земля для жителей арабских стран была единственным источником пропитания. Чтобы получить щедрый урожай, жрицы в храмах исполняли танец живота, он же ассоциировался с плодородием и зарождением новой жизни. Далее танец преобразовался в фольклорный, так как каждая этническая группа, проживавшая на территории этого региона, привносила в танец что-то своё. Но основное остается неизменным. Главный исполнитель — женщина, а основные элементы-движения живота и бедер. В восточные мотивы обязательно вплетаются звуки народ-

ных инструментов: барабаны, уд и бубны, вплетающиеся в мелодичное убаюкивающее пение.

Выводы:

Ознакомившись с историей возникновения различных популярных танцевальных направлений, можно проследить четкую закономерность. Танец возник в обществе в момент его прогрессивного развития. С помощью танца люди пытались объяснить явления природы и «подружиться» с ней или попросить покровительства природных сил. С помощью танца подчеркивалось правильное отношение мужчины и женщины как партнеров и их роль в общине и семье. Танец служил средством сближения единомышленников и помогал пережить трудные жизненные ситуации с верой в светлое будущее, правду, справедливость и любовь. Выполнение танцевальных движений помогало бойцам стать более ловкими, а будущим матерям родить здоровых детей, сохранив и свое здоровье. В общем,

в истории развития человеческой цивилизации всегда был танец. Он служил и отдушиной в трудных ситуациях подерживая дух людей, и средством укрепления тела, чтобы бороться со всеми невзгодами жизни.

Заключение.

В процессе изучения теоретических источников я узнала много интересного о развитии танцев разных народов. В ходе проведенного исследования мы подтвердили гипотезу. Танец является частью древнейшей культуры каждого народа и возник в процессе основной деятельности и исторических событий каждой нации и отражает вехи ее развития, а также моменты трудовой деятельности. Если жив народный танец, жива и культура народа. Рекомендую элементы танцевальной культуры народов мира включать в уроки истории, музыки, физкультуры. Это сделает уроки более интересными, содержательными и добавит положительных эмоций в нашу жизнь.

Литература:

1. Богданов Г. Ф. «Сказ о русском традиционном хореографическом фольклоре» Методическое пособие-М.: ВХТЦ,2012
2. Климов А. А. «Основы русского народного танца». -М.: Искусство,1981
3. Р. Уоринг «Искусство капоэйры» National Geographic ELT 2008
4. Альфонсо Пуинг Клараунт, Н. Ванханен «Искусство танца фламенко» 1984.
5. Е. В. Шахматова «Изыскания европейской режиссуры и традиции Востока». 2019.
6. Реферат: Канонизация танцевальных форм в процессе становления и развития русского народного танца — <https://ref.ru/49/183409-kanonizaciya-tancevalnyh-form-v-processe-stanovleniya-i-razvitiya-russkogo-narodnogo-tanca.html>

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Магический реализм в творчестве Рене Магритта

Ефремов Никита Анатольевич, студент

Московский государственный институт культуры

Невидимому не скрыться от наших глаз.

Рене Магритт

Бельгийский художник Рене Франсуа Гислен Магритт (1898–1967) известен как сюрреалист. Или магический реалист. Или «крёстный отец» поп-арта. Или... Он сам не знал, какой стиль более характерен его загадочному творчеству. Магритт писал на первый взгляд обычные предметы, узнаваемые и без неожиданных превращений. Но сочетание их было именно сюрреалистическим: вызывало недоумение, вопросы и думы о смысле бытия. Техника работ очень напоминает плакатную живопись, переживающую в наши дни новый пик популярности. Творчество Магритта известно даже тем, кто не интересуется живописью. Полуфантазийные образы с птицами, яблоками, в шляпах и закрытыми простынями лицами, на первый взгляд бессмысленные, проникают в память и просятся их «прочитать». Попробуем и мы понять, в чём секрет притягательности Магритта.

Ключевые слова: сюрреализм, магический реализм, творчество, фантазия, иллюзия, живопись, картина, портрет, пейзаж.

«Манифест сюрреализма», изданный писателем МА. Бретоном (1924), гласит: «Среди множества доставшихся нам в наследство невзгод нам была предоставлена и величайшая свобода духа. Мы недостаточно ею злоупотребляем. Реалистическая точка зрения представляется глубоко враждебной любому интеллектуальному и нравственному порыву. Она внушает чувство ужаса, ибо представляет собой плод всяческой посредственности...»

Как художественное направление сюрреализм заявил о себе в 1920-х и сначала в литературе (впервые термин использовал поэт Г. Аполлинер в работе «Новый дух»), а уже потом — в живописи и прочих жанрах изобразительного искусства. Стиль предлагал зрителю заглянуть в самые глубины подсознания и совершить революцию в умах. Для этого нужно всего-то отказаться от реального в пользу иррационального и вне-разумного. К выдающимся сюрреалистам первой половины XX в. относятся такие мастера изобразительного жанра, как С. Дали, М. Эрнст, Ж. Миро, Ф. Кало, середины века — Ив Танги, Дж. Кирико, П. Дельво. Всех этих художников, очень разных, объединяло одно: фантазия. И ещё — гипнотическое воздействие на зрителя.

Направление, очень многогранное, быстро стало популярным.

Мастера жанра придерживались двух основных концепций. Первая — создание работ автоматически, неосознанно вплоть до безучастия самого художника. Это, например, наборы абстрактных пятен и линий у Миро. Или такая методика М. Эрнста: «Привяжите пустую консервную банку

на верёвке..., продырявьте дно, наполните краской и раскачивайте... над лежащим холстом». Сторонники второй концепции считали, что следует как можно более тщательно переносить на холст образы своего подсознания. При этом особое значение для эффекта подачи имеют и такие классические приёмы живописи, как игра со светотенью или точная передача перспективы (как у С. Дали, самого известного сторонника этого направления), или обращение к фольклорным, мифологическим мотивам, сказке как основе любого творчества, а это уже требует глубоких знаний истории, этнологии и религиоведения (Ф. Кало).

Традиционно к сюрреализму относят и творчество Магритта. Его картины похожи на ребусы, а несколько отстранённая манера художественной подачи образов всегда намекает, что предметы вовсе не являются тем, как выглядят, что в каждой — обман зрения и логики. Целый цикл его работ, где под каждым предметом на полотне сделана надпись, так и называется: «Это не они» (картина «Вероломство образов», где под реалистичным вполне, крупным и сразу узнаваемым изображением трубки значатся слова: «это не трубка»). Магритт вообще первым поместил на плоскость картины слова, поскольку считал, что текст и живопись имеют много общего. В этом было новаторство художника, не понятое и не оцененное по достоинству в Европе, а в США принятое как революционное. И здесь прослеживается уже трансформация Магритта от собственно сюрреализма — к реализму фантастическому, или стилю «виженари арт», представители которого (Р. Хауснер, Э. Фукс,

О. Нердрум, Г. Гигер) активно экспериментируют с изменениями людского сознания, перенося на холсты образы, в этом состоянии рождающиеся.

За свою творческую жизнь Магритт создал около 2000 работ. Начиная Магритт — пейзажист, далее выбрал влияние кубизма, пост-кубизма и футуризма. А осознав себя художником-модернистом, стал активно действовать в нескольких направлениях сразу. Он не относил себя к сюрреалистам и не любил, когда его причисляли к этому кругу. Своё творчество Магритт определял в стиле «магический реализм» (в направлении, близком к рассказам Х. Лампо, атмосфера которых очень созвучна живописи Магритта). Будучи мастером загадок и символизма, художник выбрал для изображения несколько бытовых предметов, которые кочевали из одной картины в другую неоднократно. Это шляпа-котелок, курительная трубка, яблоко, роза, тромбон, простыня, часто прикрывающая лица моделей-людей.

После женитьбы, чтобы содержать семью, Магритт устроился на первую работу — художником рекламы и афиш на фабрике бумажной продукции, а параллельно занимался живописью. Первая сюрреалистичная его картина «Потерянный жокей» и первая персональная выставка были встречены холодно публикой и негативно критиками. Неудача отправляет начинающего художника в Париж, где общение с уже именитыми коллегами повлияло на творческий почерк, стиль и манеру письма, изменив в корне привычный изобразительный язык Магритта. А образ жокея задержался, тем не менее, в творчестве Магритта надолго. И всякий раз помогал рассказать новую историю, будто находка-новинка.

Из 2000 работ Магритт более чем на 50 использует как центральный образ шляпу-котелок. Это стало отличительной, показательной (или одной из) творчества художника. Таинственный персонаж в чёрных пальто и котелке появляется ещё в одной из первых работа (1926), на картине «Размышления одинокого прохожего». И на протяжении 40 лет художник будет регулярно возвращаться к этому образу, в котором искусствоведы усматривали автопортрет. В 50-е гг. котелок вышел из моды, но не из мыслей Магритта. Эти шляпы остались его символами загадочности и даже анонимности. Модель в шляпе анфас, спиной и в профиль, в котелке на голове и на лице. По задумке ли, по иронии ли творческой судьбы, но именно аксессуар, призванный делать неузнанным, стал визитной карточкой художника, за которым даже закрепилось прозвище «маленький буржуа в шляпе-котелке». Легион этих бесчисленных мужчин в котелках дел автору привычку фотографироваться в котелке, что со временем переняли все фотографы и превратили в штамп.

Многие картины бельгийца суть интеллектуальные головоломки, ключ к которым — авторское название. Например, одна из самых известных работ — «Сын человеческий», где лицо обычного человека закрыто яблоком. Само название напоминает о первородном грехе и о познании добра

и зла. Ещё проще трактовать сюжет картины «Проницательность», на которой изображён художник, что смотрит на яйцо, а рисует в это время птицу. Или «Влюблённые»: они тянутся друг к другу с поцелуем в то время как лица их скрыты друг от друга простыней-пеленой. Даже взаимная любовь не даёт узнать другого человека полностью, и часто слепа. Есть, тем не менее, исключения. Сложно понять замысел автора изображения парусника цвета моря в открытом море под названием «Соблазнитель». Вероятно предположить, что эта величественная картина соблазняет зрителя на дальние странствия, но истину знает только создатель.

В возрасте 14 лет Магритт стал очевидцем трагедии. Его мать покончила жизнь самоубийством, бросившись в речную бездну Самбра. Это повлияло и на мировоззрение и творчество художника: потрясённый, он замкнулся в себе и всю жизнь искал ответы на вопросы подсознания, общаясь и со зрителем, и сам с собою через свои картины. В общении с кем бы то ни было он никогда тему гибели матери не затрагивал, но исследователи творчества художника единодушны: картины психологичны именно скрытым подтекстом переживания детской трагедии. Она нашла отражение во множестве его картин. Часть их связаны с гибелью на воде, в большинстве лица или стёрты, или скрыты, или вообще отсутствуют.

Лучше не скажешь, чем Магритт сам о своём творчестве: «Когда я смотрю на свои работы, мне кажется, что меня со всех сторон окружает тайна, и в мире нет ей разгадки». Скрытые лица — это проявление страсти Магритта к скрытности вообще. Вот лицо. А вот — яблоко, которое отчасти лицо скрывает. Это, по задумке автора, происходит постоянно. Всё, что видимо, скрывает нечто другое, и всегда хочется это, нечто скрытое, рассмотреть и узнать. Любой предмет написан для понимания, что на нем есть или могут быть другие предметы. Более запутанная история — с фотомонтажом 1929 г., опубликованным в журнале «Революция сюрреалистов». Картину «Спрятанная женщина» с изображением обнажённой женщины окружают 12 портретов сюрреалистов. Художник подаёт пример того, как слово может быть замещено образом, а скрытое становится видимым. Суждение таково: женщина, спрятанная в лесу, не видна ещё и потому, что у всех мужчин на портретах, в числе которых — сам Магритт, закрыты глаза. Так торжествует двойное открытие: веки глаз скрывают внешний мир, глаза — зеркало души — скрывают душу от внешнего мира.

В 30-е настала очередь «живописных афоризмов» Магритта. Вид города сверху, где часть строений — дома, а часть — геометрические тела; птичья клетка с яйцом; вид модели со спины, которая смотрится в зеркало и видит свой затылок; пейзаж с дождём в небе над облаками, что лежат на земле. Автор демонстрирует предельную жесткость и точности, как и положено афоризму. И это завораживает. Смыслы его образов — противоречия, сближения и отторжения. После 30-х гг. Магритт пробует себя в не-

сколько ином направлении: он разукрашивает разнообразными объектами. Это поверхности гипсовых слепков, винные бутылки, бирки одежды и аксессуаров, создаёт миниатюрные картины и рамки к ним, но при этом изображая на них больше, чем на прежних, масштабных. А в последние годы жизни создал серию крупных бронзовых скульптур, воплотив ряд своих идей уже в трёхмерных форматах.

Мир Магритта — это Зазеркалье, не напрасно он так увлекался историями Кэрролла о приключениях Алисы. В этой стране нельзя верить даже собственным глазам. Игры с масштабами делают стул гигантским. А Пизанскую башню — карманной. Женщина становится рыбой, а орёл превращается в скалу. Ни на кого другого не похожи пейзажи Магритта. Они всегда отчасти заслонены картиной внутри, которая очень гармонично в этот пейзаж вписывается, сливается с ним и даже изображает то, что заслоняет. У художника имеется порядка 20-ти картин подобных метаморфоз, самая известная — «Удел человеческий» (1933). Все авторские маски, все эти простыни, котелки, яблоки — стремление к безликости. Художник в быту был скромнен, сдержан, неловок и замкнут в обществе. Тщательно соблюдал все правила этикета, чтобы сохранять дистанцию даже с хорошо и давно знакомыми людьми. Автопортрет с яблоком — это о человеке, который прячет свои страсти, потребности под любым предлогом и за любым предметом. Который большую часть жизни доказывает каждым мазком кисти, что его не существует вовсе.

Чем больше узнаёшь Магритта, тем сильнее ощущаешь, что творчество его не имеет ничего общего с фантастикой. Его предмет — абсурд и противоречия. Отрицание фактов, но не логики. Точно, поскольку метод его — аргументация, а не ассоциации. У Магритта если дверь, то в неё могут войти. Именно по этой причине дверь изображена не иначе, как только что за кем-то запертая. А если облака — это скопления пара, то в дождливом дне Магритта будут обязательно облака, пусть и лежащие на земле. Или русалка: если это полуженщина — полурыба, то почему не по-магриттовски, то есть не как общепринято, а с ногами и рыбьей головой?! Самобытный художник, он изображает мир не по традициям, а по-народному, образами

«мира вверх тормашками». Вместе с тем, мир Магритта прост, прост ошеломительно. Самая его методичная картина — «Голконда» — изображает множество фигур, одинаковых, но с тончайшими, едва различимыми нюансами. Три компонента картины: небо, стандартные здания и мужчины в котелках, стоящие смиренно — пример того, как малым выразить многое.

Художник многогранен, глубок и таинственен. Его живопись революционна и вызывающа, а эстетика давно стала частью массовой культуры, оставаясь для зрителя загадочной и символичной. Зрители же, посещая музеи и выставки Магритта, неизменно рады эти загадки разгадывать. Художник пришёл в искусство из мира рекламы и знал, как шокировать эффектным изображением. Он любил повторять, что всё изобразительное творчество — иллюзия, так как создать портрет незнакомого, неблизкого человека невозможно: не зная его, будет только иллюзия сходства. Иллюзией запечатлённое и останется.

Художник оставил заметный яркий след не только в искусстве. Образы его моделей и пейзажные фоны используют маркетинговые компании многих стран и вдохновляют режиссёров уровня Д. Линча и У. Фридкина. В Брюсселе в 2009 году был открыт Музей Рене Магритта, он входит в комплекс Королевских музеев изящных искусств. На площади в 2500 кв. м. размещены 230 работ художника: картины, наброски и скульптуры. Посетители приходят, чтобы насладиться иллюзиями автора. В этом — весь Магритт.

Российские зрители долгое время не имели возможности познакомиться воочию с творчеством художника, если не считать трёх картин, что экспонировались на выставке бельгийского искусства в 1937 году. Первая крупная выставка была организована с 1998–99 гг. в Эрмитаже и ГМИИ им. А. С. Пушкина американским фондом и скандинавским банком при содействии Художественного фонда частных коллекций и активном содействии руководителей крупнейших российских музейных собраний И. А. Антоновой и М. Б. Пиотровского. Это позволило и россиянам получить представление о творчестве величайшего бельгийского художника в годовщину празднования столетия со дня его рождения.

Литература:

1. Искусство. Для тех, кто хочет всё успеть. (Энциклопедия быстрых знаний). М., 2019. 128 с.
2. Паке М. Магритт. М., 2013. 96 с.
3. Сильвестр Д. Магритт. Пер. М. Карп, под ред. З. Зиник. Нью-Йорк, 1999. 92 с.
4. Ткач М. И. Энциклопедия пейзажа. М., 2002. 350 с.

Искусство и политика

Ефремов Никита Анатольевич, студент

Московский государственный институт культуры

Любое и каждое явление в искусстве — явление идеологическое. Этот факт подтверждают и наука этика, и наука историческая. А любая идеология, в свою очередь, тесным образом связана с политикой. Непосредственно связаны с политическими течениями, тенденциями и процессами многие величайшие произведения искусства. Примеров этих связей, самых разнообразных и даже парадоксальных, — множество.

Ключевые слова: политика, искусство, творчество, идеология, картина, скульптура, архитектура.

Произведения искусства, о которых пойдёт речь, равно как и многие другие, аналогичные немые свидетели политических преобразований, не являются пассивными носителями идеологической нагрузки. Они создавались в гуще событий и, благодаря им же, отразили в разной степени их зачин, развитие, кульминацию и/или спад.

Наиболее очевидными являются такие творения человеческого гения как произведения искусства, иллюстрирующие конкретную политическую ситуацию своего времени и, соответственно, несущие определённую идеологическую направленность. Это и величественные здания, стены которых хранят тайны многих загадочных политических коллизий и сложных аллегорий. Это и пышные парадные портреты императоров и королей. И монументальные сцены битв или военных парадов, поражающие воображение потомков с гравюр, холстов или стен в виде фресок.

Венецианский Дворец дождей является без преувеличения одним из самых известных архитектурных произведений в мире. Грандиозное и необычайно воздушное одновременно, здание запоминается своими новаторскими архитектурными решениями. И редко кто задумывается о том, сколько эпохальных событий повидали за свою бытность эти ажурные стены и лоджии. Тем интереснее, что история дворца ведётся с IX в., когда северные Апеннины попали под владычество франков, и венецианцы сформировали собственный политический центр мини-государства, разместив основные учреждения на островке Риальто. И когда на берегу лагуны возникла резиденция первых правителей, выборных князей, по-венециански «дожей». Над интерьерами работали лучшие маститые архитекторы и зодчие, пока дворец не обрёл в XVI в. современные узнаваемые черты. На углу дворца расположена мраморная группа «Соломонов суд» работы Ламберти и ди Бортолло. В прилегающем дворике Сенаторов выделяется лестница Гигантов, проекта Антонио Риццо (XV в.), получившая своё наименование от огромных статуй Марса и Нептуна работы Сансовино. На верхней площадке этой лестницы во времена Тишайшей Республики короновали новоиспечённых дождей, здесь же принимали послов. Залы нынешней Пинакотеки некогда были приватными апартаментами дождей, а их стены украшены работами Карпаччо, Джованни Беллини и загадочного Босха. Оружейная палата хранит память об арсенале для обороны дворца в случае внезапного нападения врага внешнего и внутреннего. Палата, обустроенная по прямому назначению в XIV в., слу-

жила прежде темницей; сегодня там можно увидеть пики, шпаги, арбалеты, доспехи короля Франции Генриха IX, доспехи герцогов Сфорца и бронзовый бюст Франческо Морозини, грозы турок, работы Пароди.

Один из европейских центров искусства, германский Дрезден, эта «Флоренция на Эльбе», неизменно привлекает своей атмосферой гармоничного синтеза старины и новизны. Первое упоминание о городе датировано 1206 годом, с 1216-го Дрезден считается собственно городом, а с 1485 саксонские герцоги избрали Дрезден своей резиденцией. Пышная архитектура барокко, ренессанса и классицизма помнит все периоды взлётов и падений, фантазий и реалий величайших династий.

Центром притяжения внимания, помимо всемирно известного и в своём роде единственного архитектурного ансамбля галерей и павильонов стиля барокко Цвингер, является в Дрездене Дворец-резиденция. Здание эпохи ренессанса охватывает исторический период с XII по XIX вв., когда оно побывало и крепостным укреплением, и парадным дворцом. Длинная галерея дворца, построенная предположительно Джованни Нозени в к. XVI века, украшена гербами и охотничьими трофеями. Галерея граничит с конюшненным двором, где проводились рыцарские турниры и придворные игры. Это единственный сохранившийся в Европе турнирный комплекс, о чём напоминают бронзовые карусели 1601 года с мишенями для тренировок и дощечками для турниров.

На внешней стороне Длинной галереи помещено фарфоровое панно «Шествие королей» длиной 102 метра. Панно представляет собой групповой портрет правителей и их близких (93 фигуры) династии Веттинеров, правящих с XII по XX века. Это самое крупное фарфоровое произведение изобразительного искусства в мире, на котором автор, художник Вильгельм Вальтер, увековечил в конце Шествия и себя.

Идеологические работы украшают собой города и залы музеев, галерей всего мира. Начиная с XV в. подобные произведения можно обнаружить почти во всех творческих направлениях. Именно исторические полотна раскрыли миру талант Рембрандта-рассказчика. Художник придерживался философских взглядов Б. Паскаля и считал, что «человек — это сосуд неопределённости и ошибок, противоречие в самом себе». В изображениях Рембрандтом человека привлекают эффектные выражения чувств боли и страха горя и восторга, негодования и удивления — то, что на поверх-

ности, а не переживается внутри. Особенно остро эти авторские детали отражены в крупноформатных многофигурных композициях. Картина «Выступление стрелков роты капитана Франса Баннинга Кока» (1642 г.), получившая позже известное название «Ночной дозор», что хранится в коллекции Риксмюзеум (Амстердам), изображает памятное историческое событие — участие амстердамских стрелков в торжественном приёме городом французской королевы Марии Медичи в 1639 году. Художник стремился показать группу разных людей, объединённых общим порывом гражданских чувств.

В залах «Эрмитажа» яркими примерами исторических полотен, несших определённую идеологическую составляющую, является «Союз Земли и Воды» Рубенса. Замысел этой картины становится ясен только при знании политико-исторического положения Фландрии в XVII в.: находясь под испанским владычеством, Фландрия, благодаря войне между Испанией и Голландией, была лишена выхода в море через реку Шельду, где базировались основные фламандские порты. Голландцы систематически блокировали устье реки, тем самым Фландрия была лишена возможности вести торговлю. Вот Рубенс и показал своей работой в аллегорической форме стремление к морю, к снятию ограничений на торговлю во имя процветания страны. Картина создавалась как острый политический манифест на злобу дня.

Или, например, работа кисти Пьера Миньяра «Великодушные Александра Македонского». Картина прославляет милосердие Людовика XIV к поверженным врагам. Бесчисленные парады войска этого же самодержца, изображённые на картинах Ван дер Менлена, были своего рода оправданием трат на содержание армии за счёт налогов, разоряющих простых французов.

Эти и многие другие произведения искусства явились следствием правящей идеологии и непосредственно связаны с политическими событиями своей эпохи. Но помимо подобных, явных и ярких случаев, можно выделить иные. Это когда произведение искусства, вполне себе нейтральное по замыслу, становится в силу объективных причин участником, порой даже центральной фигурой, каких-то политических акций. То есть произведение берёт на себя идеологическую нагрузку. И таких фактов можно вспомнить предостаточно. Например, тема династических браков. В большинстве их, особенно европейских, произведения искусства участвовали «лично» и очень активно. Имеются ввиду портреты невест и женихов, написанные специально по случаю представления (в эпоху отсутствия фото-, видео- и т. п. возможностей). Роль этих портретов трудно переоценить. Король Англии Генрих VIII возжелал жениться на вдове герцога Миланского именно после того, как немецкий художник Ганс Гольбейн (младший), придворный живописец, привёз монарху выполненный с натуры портрет герцогини. Но молодая вдова герцога, Христина Датская, отвергла предложение Генриха VIII и вместе с тем — английский престол, когда сочла внешность короля на портрете не соответствующей его известной репутации.

Печальная участь постигла русскую царевну Ксению, дочь Бориса Годунова. Влюбившись без памяти по портрету в своего наречённого, датского принца, Ксения ждала удачного сватовства. Но после внезапной смерти принца больше не смогла ни с кем связать себя узами брака, сама мысль ужасала её.

Традиции подобного сватовства были особенно сильны на протяжении двух с лишним веков, особенно в XVIII в. Так, когда решался вопрос о женитьбе будущего Людовика XVI на австрийской принцессе Марии Антуанетте, при дворе долго обсуждали, кому из художников поручить выполнить портрет юной невесты. Чтобы и качеством лучше, и ценой подешевле. И эти традиции иссякли только к середине века XIX, чему поспособствовали в равной мере «демократизация» придворного быта, упрощение этикета, а позже — изобретение фотографии.

Следует отметить, что помимо целей сватовства, парадные портреты царствующих уже и будущих вельмож, членов их семей, носили иной, не менее значимый оттенок. Обмен портретами слыл наилучшим проявлением расположения и дружбы между державами. Считалось знаком уважения и почтения иметь в картинном собрании страны портреты правящих династий стран дружественных. Так, Екатерина Великая заказывала специально копии известных изображений дружественных иностранных государей.

Можно выделить ещё один, третий род взаимосвязей политических событий и произведений искусства. Это когда при создании работы замысел имелся один, но после произведение при стечении обстоятельств «попало на дипломатическую службу». И сильные мира сего, принося предметы искусства в дар, пользовались художественной силой шедевров для достижения своих политических целей. Вид, ценность статуи, картины, предмета прикладного искусства не считаясь взяткой, или же данью, располагали друг к другу дарителя и одариваемого.

Известен пример, когда магистрат города Эльбинга подарил нашему Петру Великому (из чисто политических, разумеется, соображений), работу Ганса Мемлинга, яркого представителя немецкой изобразительной школы XV века «Страшный суд», украшавшую здание городской ратуши. Картина с тала орудием дипломатии, посланницей добра от граждан города, желающих обрести расположение русского императора.

Весьма любопытна в свете повествования политическая история Венеры Таврической. Во время одного из своих прибалтийских походов Петр I в Риге захватил как трофей мощи Св. Бригитты, одной из самых почитаемых в католическом мире. Для царя православного мощи это никакой ценности не представляли, и Пётр предложил папе эти мощи в обмен на статую Венеры. Последняя только что была обнаружена (в 1719 г.) при раскопках в окрестностях Рима, сначала без головы, а вскоре и голова неподалёку нашлась, но уже успела прославиться на всю Европу своей красотой. И Петра тоже покорила, да так, что он был одержим приобрести находку для России. Петр намеревался

честно статую купить, но не добился разрешения на вывоз за пределы Италии. И тогда судьба предоставила государю возможность добиться своего, используя хорошо продуманный и с благой целью, но всё же политико-религиозный шантаж.

Папа не желал менять статую на мощи, но того требовала политическая ситуация: решался вопрос об уровне взаимоотношений с крупным православным государством, с его церковью, да и престиж в глазах собственной католической паствы был весьма важен. Прихожане должны были видеть, что папский престол готов пожертвовать все ценности мира, все мирские богатства ради освобождения святых мощей. Так, в результате сделки, именуемой «обменом подарками», папа получил в дар мощи, а Пётр — Венеру, названную впоследствии «Таврической» и ныне украшающую коллекцию Эрмитажа.

Невозможно обойти здесь вниманием скульптуру Огюста Родена «Граждане города Кале». Ее можно увидеть в учебниках и на открытках, в журналах и на календарях. Скульптурные изображения богинь и прочих женских тел привлекают своим изяществом, а такие работы, как эта у Родена вызывают к чувствам гражданственности, патриотизма и являют собою пример мужества простых людей перед лицом вражеской агрессии. Даже на зрителей, не знающих истории создания скульптурной группы, она производит неизгладимое впечатление.

Скульптура была заказана Родену городом Кале в 1884 году и была посвящена подвигу жителей города в эпоху Столетней войны. Война шла уже 10 лет, английские войска осадили город-порт, и эта осада длилась почти год. Губернатором Кале был бургундский рыцарь — мессир Жан де Вьенн, и при нём многие другие рыцари и оруженосцы. Король не атаковал город, так как знал, что это будет лишь напрасный труд, и он лишь потеряет людей и артиллерию; он решил, что пробудет здесь столь долго, сколько понадобится, чтобы принудить город к сдаче измором, если только король Франции не явится сюда, чтобы снять осаду.

Город упорно не желал сдаваться, держался, несмотря на голод и проблемы с питьевой водой. Когда французский король Филипп со своим войском приблизился к Кале, чтобы снять осаду, он так и не решился дать сражение. Жители Кале хорошо видели со стен отступление короля Франции и это сломило их сопротивление. Губернатор обратился к противнику с предложением сдать город и выпустить рыцарей с оруженосцами, чтобы они могли спокойно уйти к своему королю. Король потребовал, чтобы ему сдались шесть самых богатых и уважаемых граждан города, которые выйдут к нему босыми, в рубашках и с веревками на шеях, а он оставляет за собой право поступить с ними, как ему будет угодно. И добровольцы нашлись.

Они были препровождены к воротам, которые губернатор приказал открыть, а затем закрыть за ним и шестью горожанами, которых он привел к внешним укреплениям. Эти люди добровольно шли на смерть, чтобы спасти со-

граждан. Эдуард III готов был щадить рыцарей, но не горожан. И лишь вмешательство беременной жены Эдуарда, королевы Филиппы, спасло шестерых добровольцев. Впрочем, от того, что они спаслись, подвиг этих людей меньше не стал. Историю самопожертвования шестерых горожан Кале художники и скульпторы изображали часто. Самым выразительным изображением подвига граждан Кале была скульптура Родена. Заказывая памятник Родену, власти Кале имели ввиду статуя Эсташа де Сен-Пьера, как самого главного героя этой истории, поведшего за собой остальных. Но Роден, изучив летопись тех лет решил, что памятник будет всем шестерым, потому что все герои — они все. Скульптор выбрал для воплощения самый напряженный момент, когда эти шестеро уже идут к королю, и каждый, думая о приближении собственной смерти, переживает эти минуты по-своему. В памятнике вообще нет никакой героической патетики. Роден настаивал на установке памятник на уровне земли, так, будто герои только что вышли из ратуши и направляются к месту казни. Скульптор хотел, чтобы герои оказались среди людей, в толпе. Более того, он был уверен, что, сократив таким образом расстояния между зрителем и скульптурной группой, усилит эмоциональное воздействие на зрителя. И добился своего. Памятник был открыт лишь в 1895 г., через шесть лет после его создания. Вопреки воле Родена власти города установили памятник на традиционный пьедестал. Но через несколько лет после смерти скульптора — в 1924 г. — памятник в Кале все же установили на землю, как того и хотел Роден. Можно очень хорошо разглядеть лица, позы. Настоящая жизнь, а не кусок бронзы.

Можно по-разному воспринимать или же не воспринимать вообще творчество П. Пикассо. Но не найти ни одного человека, интересующегося изобразительным искусством, кому была бы неизвестна работа художника «Герника» (1937 г.) Работа художника «на злобу дня», созданная за несколько недель, стала шедевральной произведением искусства XX века. Когда картина появилась на Всемирной выставке в Париже, зритель не сразу понял её замысел, хотя название многое объясняло: город к тому времени прославился на весь мир. Герника — город и «Герника» — картина стали обвинителями фашизма и режима Франко. В 1937–39 гг. испанские повстанцы несли репродукции картины как знамя. 18 июля 1936 г. в ряде городов Испании начались мятежи, положившие начало гражданской войне. Симпатии Пикассо были на стороне восставших республиканцев. Герника, эта древняя столица басков, была политическим и культурным центром. В Гернике, имеющей несколько второстепенных военных объектов, бомбили именно жилые кварталы. Действия авиации стали «актом устрашения»: в одну ночь были убиты сотни мирных жителей, чтобы сломить дух республиканцев. Пожар от бомбёжки уничтожил большую часть зданий, выжившие остались без крова. Пикассо работал над картиной по 14 часов в сутки, а его упрекали, что создал не произведение искус-

ства, а «политический документ», «орудие пропаганды». Изображение трагедии разрушенного города стало прообразом жертв бомбардировок Второй мировой. Именно по этой причине значение «Герники» в ряду историко-идеологических полотен столь велико.

В политизированных произведениях искусства отражаются и торжества, и катастрофы человечества. А судьбы многих творцов, авторов бессмертных шедевров, тесно связаны с идеологией своих эпох и событий, которые воплощены ими в работах гением мысли.

Литература:

1. Bernard Champigneulle. Rodin. — London: Thames and Hudson, 1999. — 285 p.
2. Великие художники. Рембрандт. Под ред. А. Барагамяна. М., ООО «Издательство «Директ-Медиа». 2009. 48 с.
3. Венеция. История и шедевры. Под ред. Б. Бонеки. Венеция, Casa Editrice Perseus, 2010. 64 с.
4. Виды Дрездена. Иллюстрированный путеводитель по «Флоренции на Эльбе». Rahmeverlag, Дрезден, 2013. 65 с.
5. Немилова И. С., Загадки старых картин. М., «Изобразительное искусство». 1973. 352 с.
6. Пабло Пикассо. 100 человек, которые изменили ход истории. М., «Дагостини», 2008. 31 с.
7. Штелин Я., Подлинные анекдоты о Петре Великом. М., 1820, 74 с.

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Современные писатели в круге чтения студентов-нефилологов

Василюк Анна Игоревна, студент магистратуры

Филиал Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова в г. Северодвинске

В статье обосновывается проблема изучения круга чтения молодежи в России, проводится анализ методик изучения круга чтения. Описывается проблема включения в круг чтения студентов современной литературы. Результатом стала интерпретация данных анкетирования студентов в возрасте от 18 до 25 лет, направленного на изучение их читательских предпочтений.

Ключевые слова: круг чтения, национальный литературный канон, современная литература.

В современном социуме остро стоит проблема пренебрежения чтением. В Национальной программе поддержки и развития чтения ее суть сформулирована следующим образом: «Современная ситуация в этом отношении характеризуется как системный кризис читательской культуры, когда страна подошла к критическому пределу пренебрежения чтением» [8]. Задача возрождения интереса к чтению поставлена на государственном уровне, поскольку решение данной задачи приведет к «повышению интеллектуального потенциала нации, станет важным инструментом сохранения и развития культуры России, поддержания и приумножения богатства родного языка, что будет способствовать решению жизненно важных проблем, достижению стратегических целей развития страны» [8].

Проблема чтения сопряжена с вопросом литературного образования школьников и студентов. Обсуждение данного вопроса активизировалось в последнее время в вузовской среде. Специалисты пристальное внимание уделяют теме литературного канона и русской классики (А. Вдовин [1], Г. Юзефович [12], И. Сухих [10], Д. Ивинский [4] и др.). Дискуссии разворачиваются вокруг того, кто и как определяет канон в литературе. Многие исследователи и критики отмечают, что границы канона размыты, и сам канон является изменчивым. Так, например, в 80-е годы XX века никто не мог подумать, что произведения М. А. Булгакова будут считаться классическими, а на данном этапе каждый школьник знакомится с «Мастером и Маргаритой» в ходе изучения школьной программы по литературе.

Немаловажен тот факт, что в программу школьного литературного образования не включаются современные произведения. Анализ программ по литературе [7] позволяет установить, что в раздел изучения современной литературы помещены имена В. М. Шукшина, А. И. Солженицына. Они писали в 60-х годы XX века. В программе по литературе Московской Лингвистической гимназии [9] самыми современными

становятся авторы 1980-х годов, что тоже не отражает современную ситуацию в мире. Соответственно, разрыв между изучаемой в школе литературой и современной жизнью составляет минимум 40 лет. Это также является проблемой: ведь язык, жизнь в целом меняются, развиваются, а изучать современный мир на примере только классиков прошлых столетий не является корректным.

С развитием всегда связаны изменения, и литература не является исключением. На данном этапе пребывания общества культура перестала маркировать человека. Люди с высшим образованием не перестали читать классику, но они могут позволить себе послушать рок-музыку и от этого не будут менее компетентными в своей деятельности. Сейчас каждый человек в той или иной степени обращается к современным произведениям культуры. Чтобы человек читал современных авторов, он должен знать о них, а знания о литературе закладываются в первую очередь в школе и в вузе. Проблема изучения современной литературы и включения ее в круг чтения особенно молодого поколения является актуальной и перспективной.

Исследователи по-разному ограничивают современную литературу, но чаще всего называют произведения, написанные на рубеже веков, и точкой отсчета указывают 1991 год — времена перестройки. Литературные критики [13] сегодня рекомендуют для чтения такие произведения русских авторов: Дмитрий Быков «Июнь» (2017), Гузель Яхина «Дети мои» (2018), Олег Куваев «Повесть о нерегламентированном человеке» (2019), Ксения Букша «Открывается внутрь» (2018), Шамиль Идиатуллин «Бывшая Ленина» (2019) и прочее.

Насколько востребованы авторы наших дней у современного молодого читателя? Какие произведения читают сегодня студенты? Изучению данного вопроса мы посвятили собственное исследование. Мы выбрали в качестве объекта изучения — молодежь, студентов, поскольку, как пишет Ю. И. Игишева: «современному молодому поко-

лению стал доступен большой массив разнообразной литературы, а с другой — интерес данной возрастной группы к книгам и к чтению заметно угасает» [5]. В поле нашего внимания оказались студенты филологических профилей.

Круг чтения студентов филологических профилей строится на школьной программе по литературе, ведь литературу они изучают только в школе. От того, насколько качественным вышло знакомство школьников с миром литературы, тем больше интереса они проявят к книгам в будущем.

Методисты из разных уголков России заняты изучением круга чтения молодежи [3,6]. В 2008 году проведено исследование, в котором приняли участие 2000 человек от 18 лет в 127 населенных пунктах 46 регионов Российской Федерации, в 2009 г. Всероссийский центр изучения общественного мнения проводил опрос, в котором приняли участие 1600 человек разного возраста.

Эти исследования показали, что 35% (в 2009 г.) и 46% (2008 г.) опрошенных не читают книг совсем. Популярными жанрами считают в 2008 и 2009 гг. детективы и «боевики» (46%), фантастика и фэнтези (26%), классические историко-приключенческие романы (26%), русская и зарубежная классика (25%), зарубежные детективы (25%), женский детектив (25%).

Основным методом во всех исследованиях определено анкетирование; анкеты включают от 10 до 55 вопросов. Форма проведения анкетирования — очная, телефонный опрос, онлайн (Интернет, социальные сети).

К сожалению, Архангельская область не вошла в список обследуемых регионов. Поэтому задача нашей работы — изучить круг чтения студентов филологических профилей САФУ. Выбор респондентов продиктован таким обстоятельством: интерес представляют студенты, кото-

рые читают художественную литературу не в рамках программы обучения.

Ведущий метод в нашей работе — метод анкетирования, так как он позволяет опросить большое количество студентов и собрать интересующую нас информацию.

Мы разработали анкету на основе методики Ю. Ю. Долженко и А. С. Поздняковой¹² по онлайн анкетированию, методики О. Г. Филатовой¹³ по составлению опроса и анкетирования.

Первые три вопроса позволяют получить половозрастную и национальную информацию о респондентах, чтобы выяснить зависимость круга чтения от возраста и гендерной принадлежности.

Четвертый вопрос необходим для того, чтобы установить профиль студентов, так как для нашей работы интересно именно филологические специальности.

С пятого по девятый вопросы требуются для того, чтобы выяснить как часто студенты читают и читают ли они художественную литературу. Студенты читают много, но в основном это учебная или научная литература. Для нас интересно присутствие художественных произведений в круге чтения молодежи.

Вопросы с десятого по двенадцатый позволяют определить круг чтения молодежи. Вопросы тринадцатый и четырнадцатый репрезентируют мнение самих студентов о текущей ситуации с чтением среди молодежи.

Наши респонденты — это молодые люди и девушки (по возрастной классификации молодежь — это люди от 16 до 30 лет).

Мы осуществили анкетирование с помощью Интернета, через социальные сети. В опросе приняли участие 183 человека, их возраст — от 18 до 25 лет, 162 человека из них студенты филологических специальностей.

Результаты опроса:

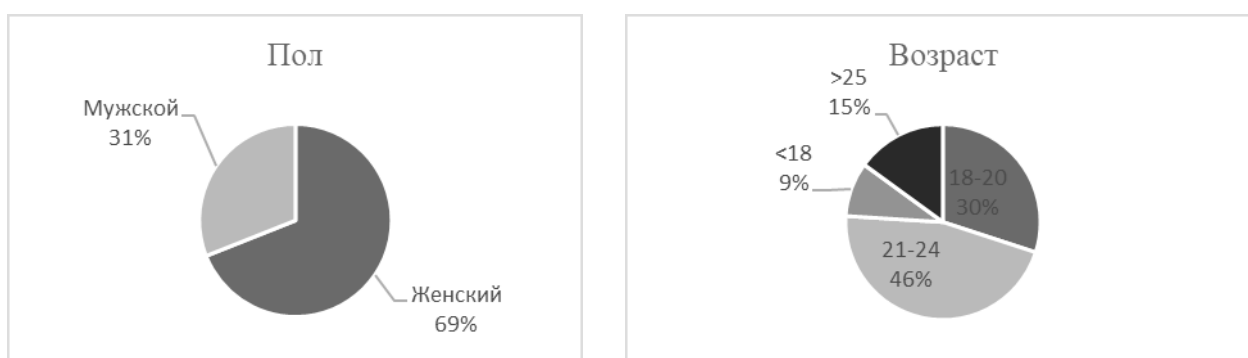


Рис. 1. Поло-возрастная принадлежность опрошиваемых студентов

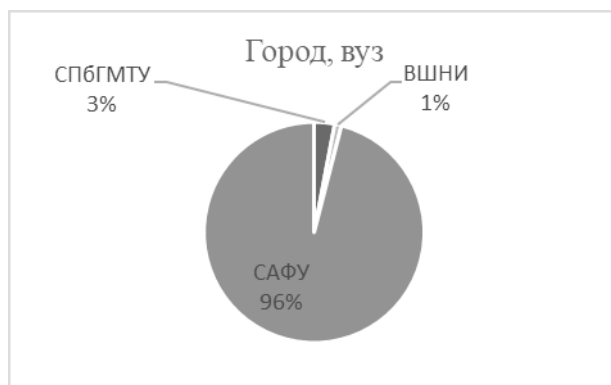


Рис. 2. Место учебы респондентов

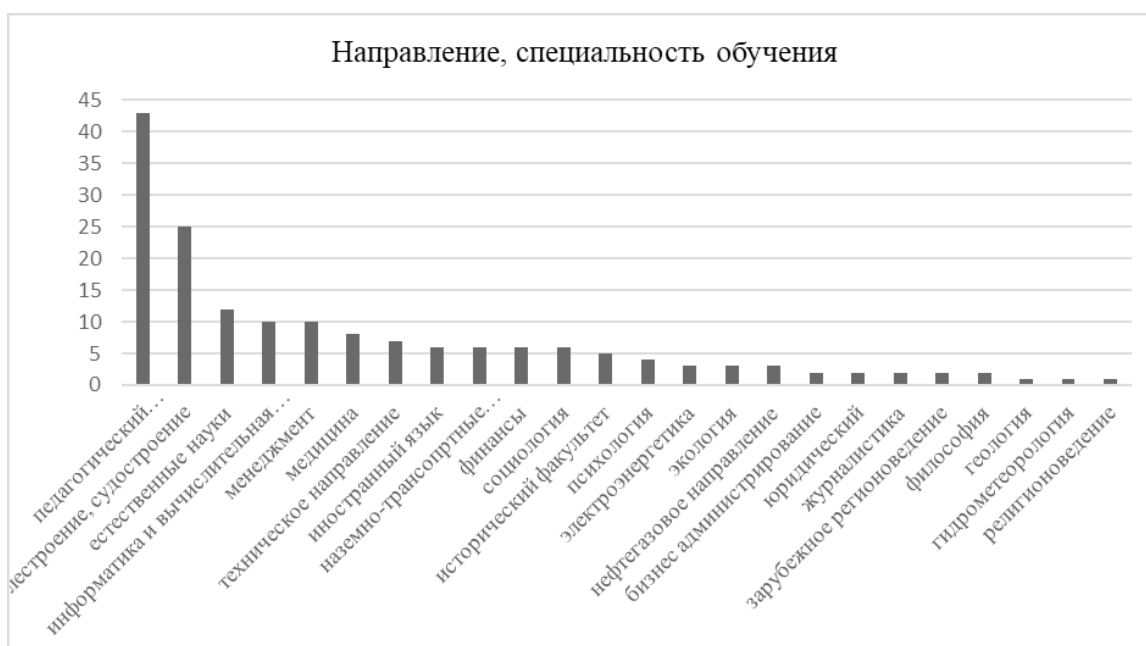


Рис. 3. Направление, специальность, профиль обучения респондентов



Рис. 4. Жанровые предпочтения

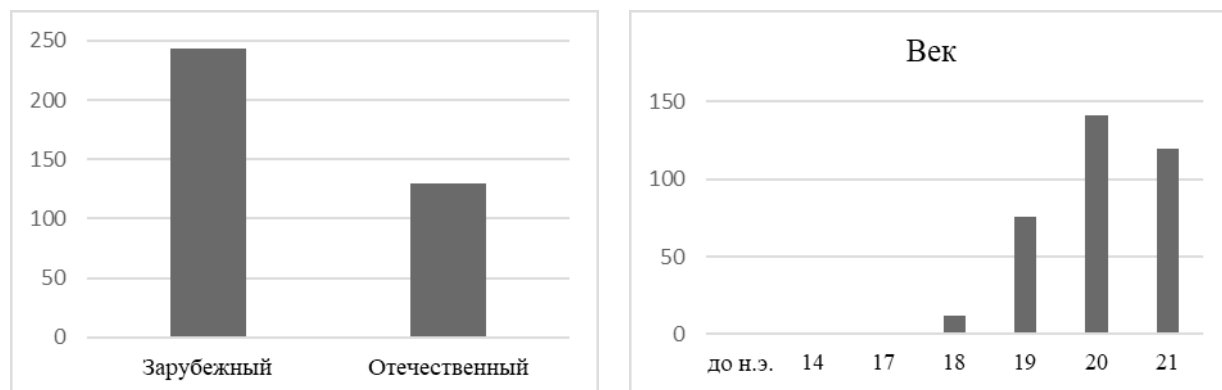


Рис. 5. Время и страна проживания выбранного автора

Анализ данных показывает, что среди указанных авторов преобладают зарубежные — 70%. Эти писатели XX столетия. Имена писателей, которых называли студенты: Уилбур Смит, Роберт Джордан, Анри Шарьер, Айн Рэнд, Наполеон Хил, Эмилио Сальгари, Маркус Зусак, Юкио Мисима, Брэдбери, Урсула Ле Гуин, Нагацуки, Леви, Кассандра Клэр, Стайн, Гир, Мойес, Митчелл, Карлос Руис Сафон, Д. Николс, Ремард Нури, Янси, Далио, Хартма, Майкл Роуч, Бестер, Нёсбе, Гейман, Харпер Ли, Дж. Мартин, Хосейни, Робертс, Сара дж Масс, Р. Кейн, Кара Хантер, Донато Карризи, Стивен Моффат, Дуглас Адамс, Дэн Браун, Ким Уилкинс, Кехо, Джио, Хирохико Араки, Франк Тилье, Макманус, Мэнсон, Грин, Бекман, Мюссо, Сникет, Донован, Гувер, Прах, Сафарли, Крамер, Эдди Фрей, Джен Синсеро, Сисилия Ахерон, Рик Риордан, Маркес, Ёсимото, Гилберт, Лакси. В подавляющем большинстве — это писатели в жанре фантастика.

Итак, данные опроса позволяют сделать вывод, что в подавляющем большинстве круг чтения студентов нефилологических профилей составляют фантастика, романы и детективы английских и американских прозаиков XX столетия. Русская литература остается за пределами выбора молодежи.

Круг чтения определяет менталитет нации. Можно ли воспитать патриота на примере зарубежной литературы? Этот вопрос волнует не только нас, как исследователей, но и людей, радеющих за развитие страны и ее культуры. Молодежи предстоит выстраивать следующий этап развития нации. Поэтому необходимо привить им интерес к родной культуре и литературе, донести мысль о важности сохранения русской культуры, познакомить их с талантливыми отечественными авторами, которые готовы вступить в диалог с читателями через книгу.

Литература:

1. Вдовин А. В. Что такое литературный канон и как он влияет на нашу жизнь? (Лекция в рамках курса «Высшая лига») / А. В. Вдовин // URL: https://www.youtube.com/watch?v=DMQw-k_Gavo (дата обращения 07.12.2020)
2. Долженко Ю. Ю., Позднякова А. С. Онлайн анкетирование как современный и эффективный способ исследования // ТДР. 2015. № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-anketirovanie-kak-sovremennyy-i-effektivnyy-sposob-issledovaniya> (дата обращения: 10.10.2020).
3. Дубин Б. Н., Зоркая Н. А. Чтение в России — 2008. Тенденции и проблемы. — М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2008. — 74 с.
4. Ивинский Д. П. О новом литературном «стандарте», полемике вокруг него и реалиях российской школы / Д. П. Ивинский // URL: <https://zen.yandex.ru/media/id/5a95b23f256d5c111c2b7753/o-novom-literaturnom-standarte-polemike-vokrug-nego-i-realiiah-rossiiskoi-shkoly-5ab3a06da86731f0a584d32b> (дата обращения 05.12.2020)
5. Игишева Ю. А. Тенденции развития читательских интересов молодежи: по результатам исследований / Ю. А. Игишева — Текст: электронный // URL: http://nlr.ru/nlr_pro/dep/artupload/pro/article/RA3806/NA33409.pdf (дата обращения 01.12.2020)
6. Лисовский, В. Т. Социология молодежи. — СПб: Изд-во СПбГУ, 1996. — 361 с.
7. Литература: Рабочая программа: Пособие для учителей / под ред. В. Я. Коровиной. — М.: Просвещение, 2014. — 350 с.
8. Национальная программа поддержки и развития чтения / Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям, Российский книжный союз. // URL: http://www.ifapcom.ru/files/Programma_chtenia.pdf (дата обращения: 18.12.2020)

9. Основная общеобразовательная программа среднего общего образования. — URL: https://st.educom.ru/eduoffices/gateways/get_file.php?id={98227D9D-9C51-4218-3F91-D397919F5756}&name=%D0%9Esnovnaya-obsheobrazovatelynaya-programma-srednego-obshego-obrazovaniya.pdf (дата обращения: 26.11.2020).
10. Сухих И. Н. Русский литературный канон XX века: формирование и функции // Вестник РХГА. 2016. № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-literaturnyy-kanon-hh-veka-formirovanie-i-funktsii> (дата обращения: 19.11.2020).
11. Филатова О. Г. Методика и техника социологического исследования: Конспект лекций. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2000–48 с.
12. Юзефович Г. Плоский культурный мир: распад канона и новая роль критики (Лекция РЭШ) / Г. Юзефович // URL: <https://www.youtube.com/watch?v=X4C0qpYxnCM> (дата обращения 10.12.2020)
13. Юзефович Г. 10 современных русских романов. Мнение Галины Юзефович. // URL: <https://www.labyrinth.ru/now/yuzefovich/> (дата обращения 07.12.2020)

Когнитивная семантика как новое лингвистическое направление

Зокирова Дилдора Бахтияровна, старший преподаватель

Банковско-финансовая академия Республики Узбекистан (г. Ташкент, Узбекистан)

История развития лингвистики может быть описана как смена научных парадигм, каждая из которых характеризуется помимо всего прочего специфическим набором эвристик — исходных представлений об объекте исследования и допустимых способах его изучения (моделирования).

Разумеется, различные парадигмы могут сосуществовать во времени, в этом случае имеет смысл говорить о более или менее отчетливых тенденциях. Сейчас мы переживаем период развития лингвистики, в котором заметно влияние когнитивной науки. Между тем основные принципы описания явлений языка в когнитивной парадигме остаются неясными для большинства лингвистов. Это связано не в последнюю очередь с тем, что когнитивная лингвистика в целом ряде отношений очень близка традиционной [Баранов, Добровольский 1997: 11].

Объект исследования когнитивной лингвистики составляют такие основные проблемы, как исследование структур репрезентации знаний, и их концептуальная организация в различных когнитивных процессах (понимание, переработка, построение языковой информации) [Петров, Герасимов, 1988, С. 7], также описание и обоснование языковой способности (знаний языка) в качестве внутренней когнитивной структуры, динамики коммуникативного процесса как системы переработки информации [Wunderlich, Kaufmann, 1990, С. 223; По: Демьянков, Кубрякова, 1996. С. 53].

Развитие когнитивной лингвистики непосредственно связано с исследованиями в области семантики (когнитивной семантики). Становление когнитивного аспекта семантики обусловлено формированием совершенно иных подходов в изучении языковых структур представления знаний. Когнитивная семантика служит одним из основополагающих и определяющих факторов развития когнитивной лингвистики в целом, так как лингвокогнитивные

исследования преимущественно направлены на изучение проблем языковой семантики. Методы, свойственные когнитивной семантике, как правило, используются в лексикологических исследованиях таких учёных, как Леонард Талми, Джордж Лакофф, Дирк Гириартс и Брюс Уэйн Хокинс.

Некоторые модели когнитивной семантики, такие как, например, модель Талми, учитывают в том числе и синтаксические структуры. Подход к языковым явлениям с позиций когнитивной семантики осуществляется в настоящее время во многих областях лингвистики. Языковые данные выступают как материал для анализа и моделирование ментальных процессов: на их основе исследуются механизмы продуцирования и восприятия речи, взаимодействие говорящего и слушающего, организация памяти и ее роль в процессе коммуникации.

Как отмечает А. Ченки [Ченки 1996: 201], когнитивно ориентированные теории семантики должны изображать то, что действительно «происходит в нашем уме», т. е. быть психологически проверяемы. Классические теории семантики, как правило, объясняют смысл языковых единиц с точки зрения необходимых и достаточных условий, смысл предложения с точки зрения истинных условий, а композицию с точки зрения пропозициональной функций. Каждое из этих объяснений тесно связано с другими. В соответствии с этими традиционными теориями, смысл отдельного предложения может пониматься как условие, при котором информация, содержащаяся в данном предложении, передаётся надлежащим образом. Между тем, теории в когнитивной семантике, как правило, строятся на доводе о том, что лексический смысл концептуален. То есть, смысл не обязательно является ссылкой на некий объект или отношение в реально существующем или потенциально возможном мире. Вместо этого смысл соотносится с понятиями, находящимися в сознании и основанными на личном понимании. Когнитивная семантика стремится бросить

двойной вызов традиционным теориям: во-первых, она пытается объяснить смысл предложения способами, выходящими за границы теории явления-условия; и, во-вторых, она стремится выйти за рамки понимания смысла слова с помощью необходимых и достаточных условий. Обе вышеуказанные цели достигаются при помощи исследования концептуальной структуры.

В решении вопросов семантики нужно отметить работу Р. Джакендоффа, который дифференцирует два ограничения — когнитивное и грамматическое. «В соответствии с когнитивным ограничением существует уровень ментальной репрезентации, на котором информация, передаваемая с помощью средств естественного языка, сопоставляется с информацией, поступающей из различных органов чувств» [Jackendoff, 1983; Цит. по: Харитончик, 1992, С. 102].

Данный уровень ментальной репрезентации называется концептуальной структурой, которая отождествляется с семантической структурой. Образование концептуальной структуры, в свою очередь, характеризуется совокупностью примитивных концептуальных (базисных) категорий (Вещь, Событие, Состояние, Действие, Место, Путь, Свойство и Количество), которые в соответствии с определенными правилами могут быть трансформированы в выражения более сложные по содержанию [Jackendoff, 1983; Харитончик, 1992, С. 102].

В рамках когнитивной семантики предложено несколько теоретических конструктов; оценить их гибкость и долговечность сегодня ещё пока трудно, поэтому мы остановимся подробнее на их описательных возможностях. Концепт (concept) занимает центральное место в когнитивной теории. Главным свойством концептов нередко считается их не изолированность связанность с другими такими же — это определяет то, что всякий концепт погружен в домены (domains), которые образуют структуру, ближе всего соотносящуюся с филлморовским понятием фрейма. Домены образуют тот семантический фон, из которого выделяется концепт. Идеология когнитивной семантики очень тесно связана с визуальными, образными представлениями — обычно концепты, как и другие теоретические конструкты этой теории, рисуют. В качестве примера не визуального описания концепта обычно приводят всем известные списки свойств, характеризующих слова mother или bachelor (Дж. Лакофф). Отсюда ясно, что каждый домен содержит набор признаков (dimensions), каждый из которых, впрочем, сам может интерпретироваться как отдельный домен. Как кажется, эти признаки тем хуже организованы, чем менее исходное слово предикативно, но зато концептуальное описание глаголов привычно опирается на их ролевую структуру. Иногда над признаками, над ролевой структурой обнаруживается некоторая «надстройка» — Лакофф называет её «идеализированной когнитивной моделью» (idealized cognitivemodel –ИКМ). Это все наши представления об объекте сразу, в целом, некий «нерасчленённый образ», который и порождает признаки, ролевую структуру и т. д. [Рахилина 2000: 4]. Теория язы-

ковых фреймов, разработанная Ч. Филлмором, пытается объяснить значение языковых единиц с точки зрения его отношения к их общепринятому пониманию, а не только с помощью теории явления-условия.

Ч. Филлмор объясняет значение в целом (в том числе и значение лексем) с помощью языковых «фреймов». Под фреймом понимается любое понятие, которое может быть понято только в том случае, если также поняты остальные части более крупной концептуальной системы [Fillmore 1975: 125].

Фреймовые концепции позволяют моделировать понимание [Charniak 1982: 437]. Последнее приравнивается набору следующих действий: активация фрейма, выдвижение на первый план фрейма-кандидата и конкуренция фреймов. Начиная интерпретировать текст, мы активизируем определенную контурную схему, в которой многие позиции («слоты») еще не заняты. Более поздние эпизоды текста заполняют эти пробелы, вводят новые сцены, комбинируемые в различные связи — исторические, причинно-следственные, логические и т. п. Интерпретатор постепенно создает внутренний мир, с продвижением по тексту все больше конкретизируемый в зависимости от подтверждаемых или отвергаемых ожиданий. Этот внутритекстовый мир зависит от аспектов сцен, обычно (или никогда) в тексте эксплицитно не описываемых [Fillmore 1975: 125].

Теперь рассмотрим одно из самых сложных понятий в когнитивной семантике — imageschema; оно было введено М. Джонсоном в 1987 г. Джонсон употребляет термин образная схема (или образ-схема, imageschema) для такой схематической структуры, вокруг которой организуется наш опыт. Его понятие образной схемы восходит к понятию схемы у Канта, но отличается от него. Джонсон определяет образную схему следующим образом: «Образная схема — это повторяющийся динамический образец (pattern) наших процессов восприятия и наших моторных программ, который придает связность и структуру нашему опыту» [цит. по: Ченки, 2002]. Джонсон не утверждает, что возможно составить список всех образных схем, которые используются в повседневном опыте, но предлагает частичный список из 27 образных схем, чтобы дать представление об их разнообразии. В целом, образные схемы:

- не пропозициональны;
- не связаны только с одной формой восприятия;
- являются частью нашего опыта на уровнях восприятия, образности и структуры событий;
- обеспечивает связность человеческого опыта через разные типы познания, от уровня индивидуума до уровня общественных структур;
- являются гештальт-структурами (существуют как связанные, значимые единые целые в нашем опыте и познании) [Ченки 2002: 207].

В заключение необходимо подвести итог всему вышесказанному и сделать общий вывод. В рамках когнитивно-семантического подхода языковые данные выступают как материал для анализа и моделирования ментальных

процессов: на их основе исследуются механизмы продуцирования и восприятия речи, взаимодействие говорящего и слушающего, организация памяти и ее роль в процессе коммуникации. Как отмечает А. Ченки [Ченки 1996: 201], когнитивно-ориентированные теории семантики должны изображать то, что действительно «происходит в нашем

уме», т. е. быть психологически проверяемы. Когнитивная семантика основывается преимущественно на анализе языковых единиц в динамике, т. е. в речи, и опирается на экспериментальные данные. Она тесно взаимодействует с когнитивной психологией и традиционными психолингвистическими исследованиями.

Литература:

1. Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Постулаты когнитивной семантики. — Известия РАН. Сер. литературы и языка, т. 56, 1997, № 1
2. Демьянков В. З. 1992 — Когнитивизм, когниция, язык и лингвистическая теория // Язык и структуры представления знаний. — М., 1992. — С. 39–77.
3. Петров В. В., Герасимов В. И. На пути к когнитивной модели языка // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. — М.: Прогресс, 1988. — С. 5–11.
4. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. — М.: УРСС, 2004. — 253 с.
5. Лакофф Дж. Лингвистические гештальты // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. X. — М., 1981
6. Лакофф и Джонсон Метафоры, которыми мы живем. Пер. с англ. Изд. 2, 2008.
7. Рахилина Е. В. О тенденциях в развитии когнитивной семантики // Известия АН. Серия литературы и языка, 2000, т. 59, № 3.
8. Харитончик З. А. Способы концептуальной организации знаний в лексике языка // Язык и структуры представления знаний. — М.: ИНИОН РАН, 1992. — С. 98–123
9. Ченки А. Семантика в когнитивной лингвистике // Современная американская лингвистика: фундаментальные направления / Под ред. А. А. Кибрика, И. М. Кобозевой и И. А. Секериной. — М., 2002. 78.
10. Ченки О. Современные когнитивные подходы к семантике: сходства и различия в теориях и целях // Вопросы языкознания. 1996. № 2

Специализированные интернет-ресурсы для фиксации англоязычных неологий

Мовко Вера Вячеславовна, студент

Научный руководитель: Рычкова Людмила Васильевна, кандидат филологических наук, доцент

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (Беларусь)

В статье проведен сопоставительный анализ специализированных интернет-ресурсов для фиксации англоязычных неологизмов.

Ключевые слова: неологизм, интернет-ресурс, неография.

Современный этап развития лексикографии неразрывно связан с мировым техническим прогрессом и его достижениями. На смену бумажным словарям приходят электронные. Авторитетные мировые издания переводят свои словари в электронную форму. Наблюдающийся на протяжении последних десятилетий бум словотворчества, связанный с развитием социальных сетей как сферы технически опосредованной коммуникации, стал стимулом для развития такой области лексикографии, как неография. Наиболее актуальными проблемами в области неографии считают «создание надежной классификации и типологии словарей неологизмов, обобщение опыта работы по созданию словарей новаций разных типов, определение путей отбора и организации информации в пределах каждого словаря, а также проблемы, связанные с созданием ав-

томатических словарей неологизмов, неологических банков данных» [1, с. 238].

Стоит отметить, что интернет-словари, специализирующиеся на фиксации новых лексических единиц английского языка, составляются по определенным критериям, разработанным для удобства пользования ресурсом. Так, интернет-словари включают в себя максимум имеющегося на данный момент функционала: отражают развитие языковых форм и их средств выражения, сообщают о целях создания и специализации словаря, источниках неологизмов и принципах, по которым формируется макро- и микроструктура интернет-словаря, что значительно упрощает понимание смысла неологий и особенностей их употребления.

Целью нашего исследования является нахождение интернет-ресурсов, специализирующихся на фиксации и опи-

сании новых лексических единиц английского языка, и осуществление их сопоставительного анализа.

Материалом для исследования послужили интернет-ресурсы Urban Dictionary [8], NetLingo [4], Academic Dictionary of new words [2], Word Spy [9], Dictionary of Findable Words and Phrases [3], The Rice University Neologisms Database [7], The International Dictionary of Neologisms [6], найденные нами в результате поиска в сети Интернет по ключевому словосочетанию «neologisms dictionary».

Urban Dictionary [8] — краудсорсинговый ресурс, новые вхождения в который предлагают сами пользователи. Свое существование ресурс начал в 1999 году как пародия на Dictionary.com. Особенностью Urban Dictionary является его неформальный подход. Редакторы предупреждают, что этот Веб-сайт подходит не для любой аудитории. Его содержание может быть грубым и даже может показаться оскорбительным некоторым пользователям. Благодаря краудсорсингу, Urban Dictionary быстро реагирует на возникновение неологизмов, осуществляя их фиксацию. С помощью системы голосования пользователи высказывают удовлетворение или недовольство новым словарным вхождением, тем самым раскрывая его прагматический потенциал.

NetLingo [4] — интернет-ресурс, фиксирующий и описывающий новую лексику английского языка, представленную в сети Интернет. Отличием NetLingo от других аналогичных ресурсов является наличие в нем больших коллекций специальной лексики и интернет-аббревиатур. NetLingo структурирован в удобном для чтения макете и заполнен легкими для понимания определениями лексики. Особенностью ресурса является возможность поиска не только по алфавиту, но и по специфичным для коммуникационной среды Интернета символам типа @, &, # и другие, используемым как инициальные компоненты неолоксии.

Academic Dictionary of new words [2] — это специализированный ресурс известной платформы «Словари и энциклопедии на Академике». Обеспечен опциями поиска слов по алфавиту и перевода на русский язык. Словарная статья, помимо толкования слова, содержит контексты его употребления и отсылку к связанным с заголовочным словом вокабулам.

Word Spy [9] — один из самых известных интернет-ресурсов неографии, особенностью которого является реализация в формате блога. Каждый пост в блоге содержит неологизм, его толкование и контекст, в котором он встре-

тился редакторам ресурса. Возможен поиск по алфавиту. Можно ознакомиться со ста наиболее популярными словами. Можно искать неолоксику по тега и датам. Обновляется ресурс не регулярно, удобнее следить за появлением неологизмов через аккаунты в социальных сетях или же подписавшись на рассылку по электронной почте.

Dictionary of Findable Words and Phrases [3] видит своей целью фиксацию новых слов, фраз и значений британской разновидности английского языка, прежде всего, тех, которые не представлены в иных неографических ресурсах и которые нельзя найти при помощи поисковых систем. Помимо толкований, в этом ресурсе можно найти сведения об этимологии и происхождении, дериватах, первом употреблении и прочие данные. Ресурс также включает сленгизмы, диалектизмы и аббревиатуры, включая акронимы.

The Rice University Neologisms Database [7] — интернет-ресурс, фиксирующий и описывающий неологизмы английского языка, употребляемые в пределах кампуса университета Райса и собранные студентами. Создатели базы данных предупреждают, что неологизмы, которые она содержит, не обязательно указывают на изменения в английском языке, происходящие в национальном масштабе, и, конечно, не во всем мире; многие неологизмы, часто используемые в университетском сообществе, могут не иметь практического применения за пределами кампуса университета Райса.

The International Dictionary of Neologisms [6] — это краудсорсинговый ресурс, заинтересованный в фиксации продуктов словотворчества и оригинальных толкований слов. Особенностью ресурса является то, что пользователи со всего мира могут предлагать новые слова. Стоит отметить, что интерфейс ресурса заметно устарел, пользоваться сайтом не удобно — нет специальной опции поиска, что осложняет навигацию по ресурсу.

Для проведения сопоставительного анализа кратко описанных выше интернет-ресурсов мы предложили следующие основные критерии: наличие толкования неологизма и дата его фиксации в ресурсе. С этой целью мы использовали слово *selfie*, которое стало словом 2013 года по версии «Oxford English Dictionary» [5]. Результаты представлены ниже в таблице 1, которая включает название интернет-ресурса (столбец «Интернет-ресурс»), толкования вхождения «selfie» (столбец «Толкование») и дату фиксации ресурсом неологизма (столбец «Дата публикации»).

Таблица 1. Представление неологизма *selfie* в специализированных интернет-ресурсах англоязычной неографии

Интернет-ресурс	Толкование	Дата публикации
Urban Dictionary	The photographer's own face is included in the photograph, the camera is held by the photographer when the photo is taken.	03.03.2014
Academic Dictionary of new words	A photographic self-portrait, particularly one taken with the intent of posting it to a social network.	2013

Интернет-ресурс	Толкование	Дата публикации
Word Spy	A photographic self-portrait, particularly one taken with the intent of posting it to a social network.	21.09.2012
Dictionary of Findable Words and Phrases	Нет вхождения	—
The Rice University Neologisms Database	This is when a person takes a picture of themselves, and it only includes their face. The person's arms are usually seen holding the phone or camera as well.	26.11.2013
NetLingo	A self-portrait that you posted online. It is specifically a picture with your face in it that you took yourself (meaning another human being was not involved) and it is shared on one of the many social networking sites such as Instagram, Facebook, Twitter.	Дата не указана
The International Dictionary of Neologisms	Нет вхождения	—

Таким образом, самым первым слово *selfie* зафиксировал интернет-ресурс «Word Spy» (2012 год), а самым последним «Urban Dictionary» (2014 год). Разбег в фиксации слова составил два года. Два ресурса данное слово не зафиксировали, что объясняется спецификой данных ресурсов, описанной выше.

Особый интерес представляет специфика толкований неологизма *selfie* на различных ресурсах. Так, Academic Dictionary of new words повторяет толкование, представленное годом ранее на Word Spy. Ресурсы NetLingo, Word Spy и, соответственно, Academic Dictionary of new words при толковании данного слова делают акцент на цели создания такого фото, то есть на отправке фото в социальные сети. NetLingo при этом закономерно перечисляет некоторые из социальных сетей, а не просто указывает на факт публикации фото онлайн. Ресурсы «The Rice University Neologisms Database» и «Urban Dictionary» делают акцент на способе

создания данного фото, при этом первый из этих ресурсов включает признак наличия на фото рук фотографа.

На основании вышеизложенного мы приходим к выводу о том, что особая роль в фиксации неологизма принадлежит специализированным электронным ресурсам неологии. Абсолютное большинство интернет-ресурсов англоязычной неологии представляют собой продукты, использующие технологии краудсорсинга, что ограничивает возможность их использования для научных исследований. Тем не менее, они представляют значительный интерес как с точки зрения развития неологии, так и разработки типологии такого рода интернет-ресурсов. Сопоставительный анализ толкований тождественных неологизмов может служить лучшему пониманию неологии, а, следовательно, оптимален для освоения такого рода лексики лицами, изучающими английский язык как иностранный.

Литература:

1. Алаторцева С.И. Словари новых слов // История русской лексикографии / Ф.П. Сорокалетов. — СПб., 1998. — С. 486.
2. Academic Dictionary of new words [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://new_words.enacademic.com/. — Дата доступа: 26.05.2020.
3. Dictionary of Findable Words and Phrases [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://web.archive.org/web/20090501042146/http://pages.zoom.co.uk/leveridge/dictionary.html>. — Дата доступа: 26.05.2020.
4. NetLingo [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.netlingo.com/>. — Дата доступа: 26.05.2020.
5. Oxford English Dictionary [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.oed.com>. — Дата доступа: 26.05.2020.
6. The International Dictionary of Neologisms [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.neologisms.us/>. — Дата доступа: 26.05.2020.
7. The Rice University Neologisms Database [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://neologisms.rice.edu/index.php?a=list&d=1&t=dict&w1=A>. — Дата доступа: 26.05.2020.
8. Urban Dictionary [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://urbandictionary.com/>. — Дата доступа: 26.05.2020.
9. Word Spy [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.wordspy.com/>. — Дата доступа: 26.05.2020.

Топонимы английского происхождения в текстах русских и узбекских деловых документов

Худойкулов Абдулла Эшкуватович, доктор философских наук, профессор;

Сафарова Диларом Абдукадировна, студент магистратуры

Термезский государственный университет (Узбекистан)

В нашей статье приводятся сведения о различных фонетических, графических, а также грамматических изменениях, которым подверглись английские топонимы при переводе на русский язык. О взаимоотношениях англичан с русскими в XVI–XVII веках, дипломатические письменные фрагменты, дневника, отчеты русских послов о выполнении дипломатических и торговых поручений. Приведенные отчеты представляли собой обстоятельные ответы на статьи или пункты наказа. Основой для статьи послужили различные варианты одной и той же английской лексемы, в частности некоторые географические названия имели свои вариации.

Ключевые слова: географические названия, фонетическая и графическая адаптации, иноязычные лексемы, английские имена собственные, дипломатическая переписка, русские послы.

Процесс проникновения иноязычных элементов из одного языка в другой является закономерным явлением. Он осуществлялся двумя путями — устным или же письменным. Обычно иноязычные слова, проникая в текст заимствующего языка, подвергались различным фонетическим, графическим, а также грамматическим изменениям. Исследование фонетической и графической адаптации «иноязычных лексем важно не только в плане взаимодействия двух контактирующих звуковых систем с выяснением отражения данного взаимодействия на системе прежде всего языка-рецептора, ... но и для общей теории звуковых изменений» [4, С. 8]. Это можно проследить, обращаясь к некоторым английским именам собственным, употреблявшимся в текстах русских деловых памятников XVII–XVIII вв.

Академик М. П. Алексеев пишет о тесных взаимоотношениях англичан с русскими в XVI–XVII веках: «Взаимоотношения англичан с русскими людьми были очень разнообразны, их связывали деловые интересы, профессиональное поприще деятельности, брачные узы... В интересующее нас время (т. е. XVI–XVII вв.) англичане действовали у нас на самых разных поприщах. Большое количество англичан и шотландцев служило в русской армии» [1, С. 62].

К примеру, в дипломатической переписке с английским двором уже в 1560 году упоминается о специальной миссии англичанина Томаса Рандольфа в Москве. К королеве Елизавете Тюдор также в период с 1569 по 1600 года были направлены такие русские послы, как А. Совин (1559–1570 гг.), Ф. А. Писемский (1581–1582 гг.), Г. И. Микулин (1600–1601 гг.) и другие. Эти посольства представляют особый интерес для лингвистов тем, что они оставили после себя так называемые «статейные списки» — это составленные в форме дневника отчеты русских послов о выполнении дипломатических и торговых поручений. Свое наименование они получили в связи с особенностями изложения: отчеты представляли собой обстоятельные ответы на статьи или пункты наказа.

Во время пребывания в Англии русские послы сталкивались с большим количеством имен собственных: названия городов, судов, рек, личные имена и др.

При изучении статейных списков Ф. А. Писемского и Г. И. Микулина можно встретить различные варианты одного и того же английской лексемы, в частности некоторые географические названия имели свои вариации: *Thames*– *Темза*, *Темизъ*, *Земесь*, *Темзь*; *Richmond*– *Ричмондъ*, *Ричманъ*, *Арчма* и т. д.

Графическая форма *Темзь* встречается в Вестях курантов, в сборнике документов касающихся англо-русских связей 50х годов XVII вв: «...|бою померли нневести пришли | что три взятые карабли с сахаромъ |в **Темзь** реку пришли асоены [е] люди уложенеичинили что для с [о] держанья воинскихълюде ежемесць» [2, С. 216].

«...шли до устья реки *Темзи* (*Thames*) верст с пятьдесят, и вошли в реку в *Темзи* шли рекою *Темзью* сорок верст» [6, С. 158].

«И ехали рекою *Земесью* (*Thames*) подле города *Лунду* (*London*) ... и ночевали от *Лунды* (*London*) двадцать верст» [6, С. 113].

Слово *Темзь* в графической форме *Темза*, *Лунду* как Лондон встречаются с XVIII века: «**Лондонская** крепость, Tower построенная на **Темзе** в одиннадцатом веке Вильгельмом Завоевателем, ...»; «Палаты Лорда-Мэра и Банк стоят примечательного взгляда; самый огромный дом в Лондоне есть так называемый *Соммерсет-гаус* на **Темзе**...» [5, С. 350].

В приведенных примерах наблюдается субституция согласных в заимствованных словах.

При заимствовании графической формы английского слова отдельные элементы и их сочетания, входящие в его графемный состав, отождествляются сперва носителем русского языка с соответствующими фонемами, а затем передаются посредством русских графем. Например, **Уайт-гал** (англ. *White-hall*): «Уайт-гал был прежде Дворцом Английских королей — сгорел, и теперь существуют только его остатки, между которыми достойна примечания большая зала, расписанная вверху Рубенсом» [5, С. 350].

Непривычные иностранные имена заменялись более близкими по звучанию или соответствующими по происхождению русскими лексемами. Например, английское имя *Jerome* (Джером) передается как *Ероним* или *Еремей*.

Английский посол *Jerome Bowes*, прибывший в Россию просить о беспошлинной торговле английских купцов, упоминается в дипломатических документах как *Еремей / Еремей Боус (Баус)*.

«It is thought by words... that the cause of these letters is touching sir *Jerom Bowes* and other matters for the company». — «Из некоторых слов ... можно думать, что содержание этих писем касается сэра *Еремея Бауса* и других дел общества» [8. С. 241, 242].

К широко распространенному русскому имени *Иван* переводчики прибегают для передачи английского имени *John*. Так, английский посол и купец *Джон Меррик (John William Merrick)* назван *Иваном Ульяновым*. О нем упоминается в статейном списке Г.И. Микулина: «И августа в 10 день английской гость *Иван Ульянов (John Merrick)* из Орхангельского города отпустил три корабля...» [7, С. 157].

Отцом его был *Уильям Меррик*, один из основателей английской купеческой «Московской компании», и *Джон Меррик* уже в юности жил на Руси. Таким образом, «*Ульяновым*» *Меррик* стал по имени своего отца, то есть это фамильное имя по отцу как главе семьи.

Необходимо отметить, что английское имя *John* достаточно часто переводилось русским именем *Иван*. Так, английский купец *John Chappell (Джон Чанпель)* в русских дипломатических документах записывался как *Иван Чанпель (Каппель)*: «And we most earnestly require you to give funder order that Raff Rutter, *John Chappell*... may be safely delivered... into our countreys...» — «Также настоятельно просим вас повелеть, чтобы Ральф Рюттер, *Иван Чанпель*... были благонадежно выданы для отправления в наши страны...» [8, С. 92, 95].

Практика перевода английского имени *John* русским именем *Иван* закрепилась в языке и дошла до настоящего времени. «...» пришли а Архангелскому ж городу Пидожемскимъ въ сѣмъ галанскихъ три карабли к агличаном

к *Ивану Азборну* да а *Ивани Гебдони* да к галанцуи к Давыди Микилаеву да внешнем гсдрь]...» [2, С. 212].

Имена лиц, которые по роду своей деятельности должны были общаться с определенным кругом русских людей, подвергались настолько сильной русификации, что трудно было иногда за ней распознать первоначально иноземное имя [3, С. 128].

В действительности имя собственное или личное указывает на индивида и дается ему при рождении. Личное имя весьма информативно, так как жестко связано с окружающим миром благодаря акту наименования: конкретный человек является подлинным референтом своего имени.

Таким образом, проникновение английской лексики, в том числе и имен собственных и географических названий, в русский язык началось уже в XVI веке, и статейные списки русских послов в Англию и другие дипломатические документы наглядно подтверждают этот факт.

Существуют факты о дипломатической связи в виде переписки Амира Темура с Англией. Часть этой переписки сохранилась до наших дней. Великий Амир Темура и его сын Мираншах вели дипломатическую переписку с королем Англии Генрихом IV. Сохранились два письма английского короля на латинском языке адресованные повелителю Темуру и Мираншаху. Посредником между двух держав выступал архиепископ Султании Иоанн. В послании Генрих IV выражает благодарность за дружеское отношение к католикам, а также за обеспеченную безопасность купцам-христианам. В письме английского короля выражается надежда что великий государь будет покровительствовать католикам.

Орфографическая неустойчивость и русификация европейских имен при переводе на русский язык в XVI–XVII веках объяснялась отсутствием однозначных соответствий и стремлением переводчиков приблизить иностранное имя к уже существующим в языке перевода.

Литература:

1. Алексеев М. П. Английский язык в России и английский язык в Англии // Ученые записки. Сер.: филологические науки. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1944. — Вып. 9. — № 72. — С. 77–137.
2. Вести-куранты. 1648–1650 гг. — М.: Наука, 1983.
3. Демьянов В. Г. Имена и фамилии иностранцев в русском языке XVII в. — Русская речь. — М.: Наука, 1978. — № 3. — С. 125–131.
4. Демьянов В. Г. Фонетико-морфологическая адаптация иноязычной лексики в русском языке XVII века. — М.: Наука, 1990. — С. 8–9.
5. Карамзин Н. М. Письма русского путешественника — М.: Наука, 1984
6. Памятники дипломатических сношений Московского государства с Англией (1581–1604 гг.). — СПб.: Типография В. С. Балашева, 1883. — Т. 1., док. № 10.
7. Путешествия русских послов XVI–XVII веков. Статейные списки. — СПб.: Наука, 2008. — 490 с.
8. Толстой Ю. В. Первые 40 лет сношений между Россией и Англией (1553–1593 гг.) — М.: Книга по требованию, 2013. — 564 с.

Духовные искания героев в рассказах И. А. Бунина

Яковлева Валентина Юрьевна, учитель русского языка и литературы

Гнездилов Андрей Иванович, учитель истории и обществознания

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с. Русская Халань» (Белгородская обл.)

Мировоззрение И. А. Бунина было сформировано всем накопленным жизненным опытом писателя. Это и любовь к земле, природе, его отношение к людям и церковным обрядам, которые он видел в детстве. Бунин объездил всю Европу и познакомился с культурами разных народов, его занимали вопросы философского и религиозного характера: что означает жизнь, смерть, грех, ненависть, искупление? Мировоззренческие позиции И. А. Бунина нашли отражение в его творчестве: в ранних рассказах и в произведениях периода эмиграции. Через своих героев, автор показывает нам собственное отношение к миру, людям, религии.

Рассказ «Над городом» (1900) — воспоминание об одном эпизоде из детских лет повествователя-рассказчика: ребята поднимаются на колокольню, погружаясь в мир звуков, мир птиц (голубей — «мы уже чувствовали себя в одном мире с ними»).

В произведении писатель стремится понять человека в динамике его духовного развития, связывая проблему формирования личности с ее истоками, то есть с детством. Герои рассказа — мальчики небольшого провинциального городка — поднимаются на колокольню. Туда их влечет захватывающая дух высота. «Птицы любят высоту, — и мы стремились к ней. Матери говорили, что мы растем, когда видим во сне, что летаем, — и на колокольне мы росли, чувствовали за своими плечами крылья...» [1:180]. В этом духовном полете детей сопровождается мощный колокольный звон, высоко возносящий ребячью души.

Онтологический смысл колокольного звона раскрывает нам писатель в этом произведении через «сильное и краткое веление», написанное на колоколе рядом с барельефным ликом «строгого и прекрасного Ангела Великого Совета»: «Благовестуй земле радость велию...» [1:181]. Напоминанием о Боге, о великой жертве Спасителя, о вечной жизни, о добре и справедливости является, по Бунину, колокольный звон.

Восхищаясь звоном колоколов, Бунин изображает автора этой музыки — убогого дурачка Ваську, а также с большим знанием дела передает детали работы звонаря: «... После долгих раскачиваний била, Васька оглушал нас первым ударом, спугивал голубей со всех карнизов и уже весь отдавался любимому делу, утопая в звонком и непрерывном гудении меди» [1:182]. Дети замирают от гордости, будто это они сами «благовествуют земле радость» и носятся в вихре божественных звуков высоко над землей.

В рассказе «Над городом» автор отразил попытку человека, стоящего в самом начале жизненного пути, преодолеть будничное, ежедневное, осуществить романтическую мечту о полетах, путешествиях, о верной дружбе, о завет-

ных книгах, преодолеть «тягу земли», приблизиться к высокому назначению личности. Писатель утверждает, что в человеке осознано или неосознанно живет жажда высокой духовности. Он дает понять, что полет души, испытываемый ребятами на колокольне в ауре медного звона, не теряется в буднях их взрослой жизни. Об этом говорится в рассказе от имени литературного героя: «Сидя в летние вечера под окном, я слушаю зачинающийся в разных концах города, перепутывающий и мерно дрожащий гул колоколов, и этот гул погружает меня в думы о том, как протекают тысячи тысяч наших жизней» [1:182].

Главная субстанция рассказа «Над городом» — это память. Герой одновременно вспоминает и еще раз переживает детские ощущения. Колокольный звон для него — субъективно-интенциональная составляющая вечности. Об этом Бунин неоднократно делает записи в своих дневниках: «Горная тишина и свежесть, и этот певучий средневековый звон — все тот же, что и тысячу, пятьсот лет тому назад, в дни рыцарей, пап, королей, монархов. И меня не было в те дни, хотя вся моя душа полна очарованием их древней жизни и чувством, что это часть и очень, очень скоро — а колокол все так же будет звать еще тысячу лет новых, неведомых мне людей» [2:230].

Музыка колоколов используется писателем как эффективное средство сознания характеров в типических условиях их бытования. Звон колоколов одухотворяет бунинских героев, возвышает над убогим бытом, внушает надежду на счастье. Колокольный звон сопровождает человека в радости и печали, отчаянии и вере. Дальний звон колокола у Бунина оттеняет тишину, подчеркивает гармонию мира, вечную жизнь космоса. Как знак — символ колокольный звон устремляется за пределы конечного существования человека. В произведении Бунина он раздвигает пространственно — временные границы, лишает текст сиюминутной предметности.

Мотив колокольного звона позволяет Бунину расширить восприятие от мимолетного впечатления до универсального и вечного чувства. В рассказе автор показал детей стоящих в начале жизненного пути, которые стремятся преодолеть повседневные заботы и подняться к духовному, высокому. Колокольный звон, сопровождающий героев, одухотворяет их и помогает подняться над буднично — житейским.

Образом дороги открывается рассказ И. А. Бунина «Птицы небесные» (1909): «С горы, по наглаженной, ухабистой дороге спускался к реке студент Воронов» [1:340]. Благодаря такому началу у писателя складывается впечатление, что описываемые ниже события — лишь один эпизод из жизни героев (в основе рассказа — случайная встреча «в пути» студента —

медика Воронова и нищего старика Луки). Рассказ И. А. Бунина имеет кольцевую композицию: и начинается, и заканчивается образом дороги («...на знаменской дороге лежит в снегу мертвое тело») [1:345]. В рассказе «Птицы небесные» жизнь героя, его земной путь заканчивается.

В названии рассказа И. А. Бунина есть определение: «Небесные» («Птицы небесные»). «Небесный» — чистый, светлый, возвышенный, одухотворенный; это нежно-голубой цвет, «Цвет» Богородицы. Отметим, что нищего старика в рассказе И. А. Бунина звали Лукой. Это имя Евангелиста означает «светящийся», «светлый». Нищий больной старик, у которого из одежды только рубаха, портки да зипунинка заплатаанный, живет по правде Божьей, с Богом в душе, просто и праведно: «В Бога нет того создания, чтоб не верило...», «Беден только бес, на нем креста нет. А я живу себе» [1:343]. Живет, как птицы небесные: «Птицы — звери всякие, они, брат, об Раях не думают, замерзнуть не боятся» [1:344]. Лука живет Богом, любовью, верой. Он просто живет этим, как если бы это было незримым воздухом для дыхания. (В. В. Розанов: «Кто любит русский народ — не может не любить церкви. Потому что народ и его церковь — одно. И только у русских это — одно» [3:50]).

Рассказ «Птицы небесные» написан ярким, живым, богатым нюансами народным языком, в котором «Звучит и поет открытость русской души, простота и доброта русского сердца, эмоциональная подвижность и живость воображения, присущая русскому народу». Множество интонационных и смысловых тире, многоточий передают оттенки речи героев.

Литература:

1. Бунин, И. А. Собрание сочинений. Т. 1. / И. А. Бунин. — М.: Правда, 1988. — 478 с.
2. Бунин, И. А. Литературное наследство. Т. 1 / И. А. Бунин. — М.: Молодая гвардия, 1973. — 503 с.
3. Розанов, В. В. Уединенное / В. В. Розанов // Религия и культура. — М.: Наука, 2001. — С. 10–60.

Можно отметить интерес автора к духовной стороне жизни каждого человека, желание донести до читателя подлинную красоту и глубину русской души, сходство, может быть даже родство стиливого выражения художественного замысла. Не случайно в финале бунинского рассказа в расплетающемся звездном небе появляется Венера — символ любви и красоты: «Треугольником дрожащего расплавленного золота висела там Венера» [1: 345].

Мотив пути в творчестве Бунина является полисемантическим. С ним у писателя связаны философские понятия о времени и пространстве, о жизни и смерти, о человеке и космосе, о временном и вечном. Понятие пути в произведении великого писателя связано и с движением человека к собственному самосознанию, с проникновением в глубины души, с поисками утраченной цельности и осознанием собственной космичности. Герой Бунина прошел тяжелый путь к самому себе, к своему сакральному центру, к душе.

Таким образом, традиционный для русской литературы мотив пути в художественном мире Бунина приобретает смысл внутреннего познания как человеческой сущности, так и постижения обще человеческих процессов и законов бытия. Этот путь слишком сложный, но именно его выбирают герои бунинских произведений и сам автор. В рассказе «Пути небесные» И. А. Бунин описал жизнь героя, земной путь которого подходит к концу, но он не жалеет о прошлом, и не боится будущего. Лука живет по правде Божьей, просто и праведно.

ПРОЧЕЕ

Концепция общего пространства дорожного движения

Марченко Виктория Дмитриевна, кандидат экономических наук, доцент;

Сергеев Александр Васильевич, студент

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (г. Калининград)

В статье авторы рассматривают концепцию общего пространства на дорогах и то, что движение не должно регулироваться, а должно быть предоставлено вежливости участников дорожного движения, здравому смыслу и социальному взаимодействию.

Ключевые слова: автомобили, дорога, светофоры, водитель.

В последнее время концепция общего пространства является вопросом, который включен в повестку дня многих конференций по дорожному движению и общественному пространству.

Движение не должно регулироваться, а должно быть предоставлено вежливости участников дорожного движения, здравому смыслу и социальному взаимодействию. Такая идея согласуется с духом времени, в котором политика подчеркивает важно быть ответственным за свои собственные действия.

Стоит ответить на следующие вопросы:

- что отличает эту концепцию от современного проектирования дорожного движения
- каковы последствия для безопасности дорожного движения?

В этой статье даны ответы на вышеперечисленные вопросы. Мы начинаем с описания идеи и видения общего пространства, в частности проблем, которые оно должно быть способно решить.

Идея и видение общего пространства

Совместное пространство — это концепция, разрабатываемая в европейских странах, направленная на разработку новых концепций пространственного дизайна, которые уравнивают трафик на дорогах. В настоящее время в проекте участвует ряд стран: Нидерланды, Бельгия, Дания, Германия и Соединенное Королевство.

Концепция опирается на идеи голландского инженера-дорожника Ганса Мондермана. Он развил идею альтернативного регулирования городского движения и сосредоточил внимание на огромном разнообразии человеческой деятельности. В отличие от мер регулирования дорожного движения 80-х годов, совместное пространство ориентировано не на ограничение движения автомобилей и их скоростей, а на добровольное изменение поведения всех участников дорожного движения, подкрепленное соответствующим дизайном и планировкой общественных

пространств. Пространство. Улучшение поведения на дорогах должно быть достигнуто путем замены правил дорожного движения, в частности дорожных знаков и типичных элементов дорожной техники, неформальными социальными правилами.

Общее пространство характеризуется отсутствием светофоров, знаков и указателей, а также своеобразным дизайном общественного пространства. Основные формальные правила дорожного движения по-прежнему действуют.

Важным аргументом в пользу общего пространства является то, что, убирая элементы регулирования дорожного движения и разделяя дорожное пространство, создается определенное чувство незащищенности. Предполагается, что это приведет к более высокому уровню внимания и, следовательно, к более безопасному поведению участников дорожного движения.

Примеры общего пространства

Перекресток дрифт-Каден в Драхтене реконструирован в 1998 году. Он расположен в центре Драхтена. До реконструкции это был перекресток, регулируемый светофорами. Во время реконструкции пешеходное пространство спроектировано как площадь; подъездная дорожка, велосипедный и пешеходные дорожки не обозначены. На участках дорог, ведущих к площади, предусмотрены места для велосипедистов и пешеходов. На бывшем главном маршруте по просьбе жителей предусмотрены пешеходные переходы и направляющие линии для инвалидов по зрению. На площади знаки приоритета опущены.

Лавейплеин в Драхтене был реконструирован в 2001 году. Это тоже был (оживленный) перекресток, регулируемый светофорами. В ходе реконструкции перекресток был преобразован в кольцевую развязку. Велосипедные переходы расположены примерно в 30 метрах от кольцевой развязки; велосипедисты имеют приоритет, который регулируется окрашенной дорожной разметкой. За исключением знака

направления потока на Среднем острове кольцевой развязки, дорожных знаков нет.

Основополагающие допущения

Что нового в общем пространстве?

Понятно, что совместное пространство — это прежде всего философия дизайна. Городские районы должны проектироваться в рамках процессов участия таким образом, чтобы все функциональные возможности были сбалансированы и чтобы водители автомобилей просто допускались в качестве «гостей». Общие пространства пытаются интегрировать три функции подключения, доступа и пребывания в одном дизайне, четко связанном с местными экологическими характеристиками, без разделения уличного пространства на конкретные зоны пользователей.

Философия общего пространства создавалась в течение длительного периода и постоянно совершенствовалась и обновлялась. Как и любая философия, она основана на ряде допущений. В этом разделе рассматриваются допущения.

В статьях об общем пространстве утверждается, что «опасно-очень безопасно». Этот аргумент подтверждается статистикой несчастных случаев. Основное предположение состоит в том, что когда люди чувствуют себя неуверенно, они будут действовать очень осторожно и наоборот, когда они чувствуют себя в безопасности, они будут действовать очень неосторожно, не обращая внимания на потенциальные опасности. Очевидно, предполагается, что все участники дорожного движения способны обнаруживать и распознавать опасность и риски.

Еще одно неявное предположение состоит в том, что все транспортные и пространственные проблемы уникальны

и что лучший подход — это индивидуальный подход. Иногда разумно иметь представление о том, в какой мере проблема носит общий характер и сопоставима с другими проблемами в других ситуациях. Это тот случай, когда люди вынуждены реагировать на сложность в очень короткий промежуток времени, поэтому в незнакомых требовательных оживленных и многолюдных ситуациях. Люди испытывают нехватку времени, принимают неправильные решения, подвергаются опасности и попадают в аварию.

Заключение

Совместное пространство — это инновационная концепция, в этом нет никаких сомнений. Основной отдачей от проектов является существенное улучшение качества дорожного движения как автомобилей, так и пешеходов.

Общее пространство предлагает компромисс, где скорость автомобиля относительно низка среди других, потому что медленные и быстрые участники дорожного движения должны делить одно и то же дорожное пространство, а медленные определяют скорость движения.

Утверждение о том, что «опасно — это очень безопасно» или, введение опасности для побуждения к безопасному поведению, является спорным и влечет за собой неприемлемые риски для тех, кто имеет ограниченные возможности движения или делает неправильные оценки риска.

В целом можно сделать вывод, что во всех представленных случаях безопасность дорожного движения действительно улучшилась по сравнению со старой ситуацией. Совместное пространство может привести к уменьшению опасности на участке движения.

Литература:

1. И. В. Спирин «Организация и управление пассажирскими автомобильными перевозками».
2. М. Д. Блатнов «Пассажирские автомобильные перевозки».
3. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Общее_пространство_\(концепция_дорожного_движения\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Общее_пространство_(концепция_дорожного_движения))
4. <https://gre4ark.livejournal.com/> Теория общего пространства

НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

Из каких материалов построить свой дом?

Полященко Ирина Ивановна, студент

Поволжский государственный технологический университет (г. Йошкар-Ола)

Ключевые слова: дерево, оцилиндрованное бревно, клееный профилированный брус, кирпич, газобетон, пенобетон, керамзитобетон и полистиролбетон, каркасный дом, панельный дом.

«Из чего построить свой дом?» — вопрос, который задавал почти каждый человек, заинтересованный в строительстве собственного дома. Любой строительный материал уникален и специфичен по-своему, у него есть свои особенности. Но как быть простому обывателю, который ни в чем из этого не разбирается? В первую очередь, рекомендуется обратиться в соответствующие организации за помощью специалистов. Специально обученные люди, уже плавающие, как рыба в воде, в вопросах, связанных с качественным планированием и строительством частных домов, сделают за вас всю сложную работу. Но если непреодолимое желание узнать как можно больше нового о строительных материалах и о строительстве в целом не дает вам покоя, то давайте разбираться со всем по порядку.

Первый, традиционный материал для строительства дома — **дерево**. Внешний вид деревянного дома эстетичен, стены в нем дышат, воздух в помещениях чистый, а сам материал — экологически чистый.

В домах из оцилиндрованных бревен чаще используют деревья хвойных пород (сосна, ель, пихта). В сравнении с другими материалами дома из традиционного сырья имеют ряд характерных достоинств: быстрота возведения, приятная стоимость, низкие теплопотери внутри дома, относительно небольшой вес, внутренняя отделка стен минимальна за счет поверхности бревна, экономичный фундамент, экологичный материал. У построек из оцилиндрованного бревна есть и свои издержки: усадка (длится около года, поэтому с отделкой и тем более въездом в дом придется повременить), возможное появление плесени, грибка и насекомых (возникают при недостаточной обработке или профилактике материала), низкая шумоизоляция (поэтому рекомендуется строить такие дома вдали от оживленных местностей или дорог).

Деревянными постройками также считаются дома из клееного профилированного бруса. Плюсы и минусы применения данного материала по сравнению с оцилиндрованным бревном почти идентичны, но есть некоторые различия. В отличие от второго, время усадки бруса сокращается

практически вдвое, но при полном высыхании возможны скручивания и появление трещин. За счет этого возрастает спрос на внутренние отделочные работы. Существует возможность заказать уже просохший материал, тогда превосходство клееного профилированного бруса по сравнению с оцилиндрованным бревном становится гораздо выше. Но цена в данном случае тоже заметно увеличивается.

Еще один проверенный временем классический материал — **кирпич**. Он был и остается одним из самых популярных для строительства частных домов и не только. Это не трудно доказать: кирпич более долговечен и прочен, о появлении насекомых и грызунов можно забыть, кирпич более устойчив к огню, форма дома может быть любой сложности. Что касается минусов, можно отметить несколько нюансов: необходим тщательно подготовленный фундамент, скорость возведения такого дома резко снижается, так как материал небольшого размера требует высокой трудоемкости, но и, конечно, цена кирпичного дома считается самой дорогой.

Существуют так же дома из **ячеистого бетона**. К ним относятся газобетон, пенобетон, керамзитобетон и полистиролбетон. В состав газобетона входит цемент, песок, газообразователи, а иногда известь, гипс и зола. В ходе добавления воды происходят реакции, формирующие многочисленные поры. Далее материал проходит сушку и резку на стандартные блоки, которые уже и используют для строительства стен. Дома из таких блоков имеют ряд преимуществ: высокая скорость строительства, невысокая теплопроводность, стены «дышат» и считаются более устойчивы к пожарам, экологичны и имеют сравнительно низкую цену. К минусам же можно отнести высокое водопоглощение и невысокую прочность на изгиб, из-за чего могут появляться трещины.

Пенобетон по своим свойствам схож с газобетоном. В состав первого входит песок, цемент, вода и газообразователи в виде пены на основе поверхностно-активных веществ. Характерное отличие от газобетона состоит в наличии усадки материала, неидеальной геометрии дома и в еще более низкой стоимости.

Шлакобетон производят на основе цемента, глины, извести или гипса, пластифицирующих добавок, а в качестве наполнителей используют бой кирпича, щебень, керамзит и т. д. Быстрота, прочность, долговечность и невысокая цена — вот, что нужно знать о положительных свойствах шлакобетона. К отрицательным же можно отнести то, что стены домов из данного материала требуют дополнительного утепления, неэкологичны и имеют неидеальную геометрию.

Не самым распространенным строительным материалом, но пользующимся спросом в качестве утеплителя, считается *полистиролбетон*. В его состав входят цемент, песок и шарики пенополистирола. Стены дома из данного материала будут долговечны и устойчивы к трещинам, но с низкой паропроницаемостью. Полистиролбетон подходит только для регионов с теплым климатом из-за небольшого количества циклов заморозки/разморозки.

Следующий тип — **каркасные дома**. Они собрали в себя достоинства многих вышеперечисленных материалов: высокие скорость возведения и теплоизоляционные свойства, отделка помещений возможна почти сразу же, дополнительный сложный фундамент не нужен, стоимость таких домов считается относительно низкой. Добиться таких результатов возможно только при соблюдении строгой технологии строительства. В противном случае ошибки будут

нести за собой плачевный результат, исправлять который придется достаточно сложно. Еще к недостаткам каркасных домов принято относить низкую звукоизоляцию и трудоемкость при внутренней отделке помещений.

Наравне с каркасным домом идет **панельный дом** (дом из железобетонных панелей). Характеристики приведенных зданий похожи (быстрота строительства, низкая цена, можно моментально приступить к отделочным работам и т. д.), но существуют и некоторые различия: панельные дома более устойчивы к огню, возникает необходимость в прочном фундаменте, бетонные плиты плохо держат тепло. На заводах отливают в основном панели только по типовым размерам. И стены такого дома «не дышат».

Для исследования были выбраны лишь самые популярные строительные материалы, потому что, как выяснилось, их существует огромное множество. Чтобы определиться, какой материал должен подойти для строительства именно вашего дома, нужно понимать и осознавать важность данного вопроса. Не зря существует такая специальность, как строительство. Помимо всего прочего следует учитывать специфику климата и местности, особенность типа грунта и рядом стоящих объектов, технологию выбранного строительства и многое другое. Потому настоятельно рекомендую доверять данное дело профессионалам!

Литература:

1. Строительные материалы: конспект лекций / О. В. Кононова. — Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет, 2017. — 212 с. ISBN 978–5–8158–1813–2
2. Попов К. Н., Каддо М. Б. Строительные материалы и изделия: Учеб. — М.: Высш. Шк., 2001. — 367 с.: ил. ISBN 5–06–003799–1

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ КАЗАХСТАН

Танымал сүт өнімі — йогурт

Алдаш Айдана Бекназарқызы, магистратура студенті

Ғылыми жетекші: Мухтарханова Рауан Бурибаевна, техника ғылымдарының кандидаты, доцент
Алматы технологиялық университетінің (Қазақстан)

Бұл мақалада сүт және өсімдік шикізатына негізделген йогурт өндіру технологиясы ұсынылған. Сүт және өсімдік шикізатын біріктіру арқылы жаңа пайдалы тамақ өнімдерін жасауға мүмкіндік береді.

Кілтті сөздер: Сүт-өсімдік йогурты, йогурт, бие сүті, макробиотикалық ботқа, кальций, көмірсулар.

Нарықтық қатынастар сүт өнімдерін өндіретін кәсіпкерлерді тұтынушыларға өсімдік толтырғыштары бар жаңа бәсекеге қабілетті өнімдерді (йогурттар, десерттер, коктейльдер, сүзбе пасталары және басқалары) ұсынуға мәжбүр етеді. Аралас тағамдар қоректік заттардың көзі ғана емес, сонымен қатар «функционалды» болып саналады [1]. Жануарлар мен өсімдіктердің әртүрлі ингредиенттерінің үйлесімі жаңа құрамдағы өнімдер шығаруға мүмкіндік береді. Күрделі шикізат құрамының өнімдерін әзірлеу өзекті бағыт болып табылады. Бір мезгілде сүт және өсімдік шикізатын қолдану өнімге құрамдас компоненттердің әрқайсысына тән функционалдық қасиеттер береді [2].

Қазіргі уақытта сиырлардың, ешкілердің, биелердің сүтінен ғана емес, сонымен қатар басқа да ауылшаруашылық жануарларынан дұрыс тамақтану үшін сүт өнімдерінің асортиментін кеңейту қажет.

Сүт және сүт өнімдері барлық қажетті тағамдық компоненттердің жақсы көзі болып табылады және барлық жастағы адамдарға ұсынылады. Олар адамның тамақтануында маңызды орын алады.

Ашыған сүт өнімдері тарихи тұрғыдан қазақстандықтар арасында тұрақты сұранысқа ие. Асортимент жыл сайын әр түрлі болып келеді, йогурттар мен ашытылған сүт өнімдерінің белгілі бір түрлерінің (мысалы, айран, тан) танымалдығы артып келеді. Негізінен біздің елімізде сиыр сүті сүт өнімдері үшін шикізат ретінде пайдаланылады, ал биеден тек қымыз дайындалады [3,4].

Көптеген ғасырлар бойы ашытылған сүт өнімдері барлық жастағы адамдардың, әсіресе балалар мен жасөспірімдердің тамақтануының маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Адам ағзасындағы ашытылған сүт өнімдерінің сіңімділігі сүтке қарағанда жоғары [4].

Қышқыл сүт өнімдеріне йогурт кіреді — халықтың әртүрлі топтарының сүйікті сусыны, оның ерекшелігі қатты заттардың массалық үлесінің артуы. Йогурт өндірісінде асқазан-ішек жолдарының микрофлорасын

қалыпқа келтіретін, ас қорытуды жақсартатын, адамның өзіне жағымды әсер ететін пайдалы микроорганизмдер бар. Өсімдік негізіндегі йогурттар профилактикалық қасиеттерге ие, тағамдық және биологиялық құндылығы жоғары [5].

Йогурт өндірісі сүт негізіне ашытқы салынған. Қоспа қызады. Температура 35–38 градусқа жеткенде, бактериялар қарқынды көбейе бастайды. Бірнеше сағаттан кейін бактериялар көп болады, сондықтан сүт қалыңдайды. Осылайша йогурт шығады. Алайда, 45–50 градустан жоғары температурада бактериялар көбеюдің орнына өле бастайды, ал 30 градустан төмен температурада олар іс жүзінде көбеймейді. Биогурттарға қосылатын ашытқы мен бифидобактериялардың бактериялары ұзақ өмір сүрмейтінін есте ұстаған жөн, яғни йогурт өзінің пайдалы қасиеттерін ұзақ уақыт сақтай алмайды.

Йогурттардың түрлері шартты түрде йогурттардың барлық түрлерін келесі түрлерге бөлуге болады: — қосымша ингредиенттері жоқ табиғи йогурт; — хош иістер мен қоспалары бар қалың йогурт; — хош иістер мен қоспалары бар ішетін йогурт. Сонымен қатар, йогурттар «тірі» болуы мүмкін (құрамында консерванттар жоқ, термиялық өңдеуге ұшырамайды, оларды дайындау кезінде тірі ашытқылар қолданылады, ал өнімнің жарамдылық мерзімі 7–30 күнге жетеді); — «тірі емес» (термиялық өңдеуге ұшырайды, құрамында консерванттар бар, мұндай өнімдер нақты йогурт болып табылмайды).

Йогурттардың пайдалы қасиеттері:

1. Ашыған сүт өнімі ішек моторикасын жақсартады, ағзаны улы заттардан және тіпті ең күрделі тоқырау құбылыстарынан босатады.

2. Йогуртты спортпен айналысатын немесе диетамен айналысатын адамдар жеуі керек. Сүт ақуыздары мен кальцийдің көп жиналуына байланысты бұлшықет талшықтары тығыздалады, буындар мен сүйектердің зақымдану ықтималдығы төмендейді. Өнім гастрит және басқа асқазан аурулары бар адамдарға ұсынылады. Йогурт шырышты

қабықтарды жабады және оларды жаралардың пайда болуынан қорғайды. Сонымен қатар, жүйелі қолдану арқылы адам ұзақ уақыт бойы ештеңе жемеген кезде жаман тыныс жоғалады.

3. Композиция иммундық жүйені нығайтудың жағымды ерекшелігіне ие.

4. Ол органдар мен жүйелердің ерте қартаюына жол бермейтін қасиеттерге ие. Үй өнімін үнемі қабылдау кезінде лимфа тазартылады, қан сапасы жақсарады, холестерин шығарылады. Мұның бәрі жүректің ишемиялық ауруы, инсульт, инфаркт, атеросклероз және варикозды тамырлардың алдын алуға әкеледі.

5. Дұрыс тамақтанбау және зиянды өнімдерге тәуелділік аясында пайда болған шөгуді жояды. Сондай-ақ, композиция бауырды артық өтнен босатады, улы заттардың ішкі органның құрылымына әсерін тоқтатады.

6. Әйелдер мен ерлерде болатын молочница сияқты ауруларды емдейді және алдын алады. Сондай-ақ, композиция нейрондарды ынталандыру арқылы ми белсенділігін арттырады. Осы фонда есте сақтау қабілеті, визуалды қабылдау, қолдың моторикасы, зейіннің шоғырлануы жақсарады.

7. Депрессиямен жақсы күреседі. Ғалымдар жақсы көңіл-күй ішектің денсаулығына байланысты екенін дәлелдеді. Йогурт ішкі органның функцияларын қолдайды және артық тамақтануға жол бермейді. Физикалық жазықтықтағы жеңілдік ойдың жеңілдігін тудырады.

8. Йогурттың бір порциясында ересек адам үшін кальцийдің күнделікті мөлшерінің шамамен 30% — ы бар. Бұл элемент тістер мен эмальдарды, атап айтқанда сүйек тіндерін, шашты, тырнақ пластиналарын нығайту үшін қажет. Әсіресе ерлерге қарағанда олардың сыртқы келбетін бақылайтын әйелдер үшін пайдалы қасиеттер. Сондықтан йогурт косметиканың барлық түрлеріне қосылады.

Зерттеу материалдары мен әдістері

Зерттеу нысандары құрғақ бие сүті, ашытылған йогурт, байытылған макробиотикалық ботқа қосылған құрғақ бие сүті.

Бие сүті-ұзақ өмір сүру көзі. Мұны бірнеше ғасыр бұрын әлем ғалымдары дәлелдеген. Бұл сүт, жоғары тағамдық және биологиялық құндылығына қарамастан, негізінен қымыз өндірісінде. Шикізаттың осы түрінен басқа сүт өнімдерімен салыстырғанда өнім ассортименті жеткіліксіз. Бие сүтінде биологиялық кешен бар минималды энергия мәні және аз май мөлшері бар белсенді заттар.

Бие сүті негізгі компоненттердің құрамы мен сүт майының сапалық құрамы бойынша ақуыз басқа ауылшаруашылық жануарларының сүтінен ерекшеленеді. Бие сүтіндегі аскорбин қышқылының мөлшері сиыр сүтіне қарағанда 5–6 есе көп.

Қазақстан Республикасында жылқы шаруашылығының маңызды бағыты бие сүтін өндіретін жетекші орындардың бірі қымыз өндіру және биені кептіру болып табылады. Құрамы мен қасиеттері бойынша бие сүті әйелге жақын. Бие сүтіндегі ақуыз мөлшері кем де-

генде 2% құрайды. Бұл көрсеткіш сиыр сүтіне қарағанда төмен. Алайда бие сүті ақуызының сапалық құрамы сиыр сүтінен өзгеше. Бие сүтінің жалпы ақуызы 50% казеиннен және 50% — аминқышқылдарының құрамы бойынша сарысуы бар ақуыздардан толыққанды. Бие сүтінің ақуызында организмде синтезделмейтін, бірақ тамақпен бірге келетін барлық маңызды аминқышқылдары бар.

Бие сүті-тез бұзылатын өнім. Оны алу маусымдық сипатқа ие, бие жылына 5–6 ай сауады. Бие сүтін алу және пайдалану маусымдылығын тегістеу үшін оны кептіру қолданылады. Құрғақ бие бүріккіш кептіру арқылы алынады. Йогурт өндірісінде ол сиыр сүтіндегі құрғақ, майсыз заттарды көбейту үшін қолданылады.

Макробиотикалық ботқа-бұл табиғи өнімдердің қоспасынан жасалған ұн: зығыр тұқымы, қарағай жаңғағы, асқабақ және бидай. Макробиотикалық ботқа-А, Е, С дәрумендерінің үлкен көзі, В, көмірсулар, талшықтар, макро — және микроэлементтер, диеталық талшықтар. Ол организмнен улы заттарды, токсиндерді кетіруге, холестеринді төмендетуге және т. б. Балқарағай ұны-А және Е дәрумендерінің бай көзі. Көру функцияларына нақты әсер ету, тіндердің тыныс алуын, капиллярлардың күйін жақсартады. Бидай ұнының ақуызында барлық маңызды аминқышқылдары, сонымен қатар көмірсулар, талшықтар, фосфор, калий және кальций, магний, В1, Е дәрумендері және басқа да көптеген пайдалы заттар бар.

Зығыр ұнындағы антиоксиданттар метаболизмді қалыпқа келтіреді. Белсенді ұзақ өмір сүруге ықпал етеді, асқазан-ішек жолдарының микрофлорасын қалыпқа келтіреді, дененің барлық мүшелері мен жүйелерінің жұмысын жасартады және тұрақтандырады, жалпы әл-ауқатты жақсартады. Зығыр тұқымдарының құрамында лигнандар бар, бұл қосылыстар ағзаны гормонға тәуелді онкологиялық аурулардың кейбір түрлерінен, атап айтқанда сүт және простата обырынан қорғауға, қатерлі ісік ауруының бастапқы және орта сатысында рак клеткаларының өсуі мен таралуын басуға қабілетті. Олар сондай-ақ бактерияға қарсы, антифункционалды, антивирустық тудырады әсерлері. Зығыр тұқымынан алынған ұн улы заттарды сіңіріп, ағзадан шығарады, қандағы холестеринді төмендететін токсиндер. Оның кең антипаразиттік спектрі бар қолданылу көрсетеді; губительное жарияланған көптеген түрлері гельминттер, саңырауқұлақтар, вирустар. Зығыр көрсетеді липидтер алмасуын реттеудегі оң әсер.

46 етті мал шаруашылығындағы өндіріс технологиясы, өнім сапасы және экономика Омега-3 май қышқылы және калий мазмұны, зығыр ұны тамақтанудың құрамдас бөлігі ретінде жүрек-тамыр жүйесінің бірқатар ауруларының дамуына кедергі келтіруі мүмкін. Асқабақ тұқымының ұнында кемінде 40 мөлшерде толық сіңетін ақуыз бар%, сондай-ақ, азық-түлік тапшылығы бар маңызды және маңызды аминқышқылдары дененің қалыпты дамуы мен жұмыс істеуі бұзылады, оның көптеген ауруларға төзімділігі төмендейді. Асқабақ тұқымы ұны-табиғи, оңай

сіңетін мырыштың көзі, кемшілігі бұл тез қартаюға әкеледі. Сонымен қатар, асқабақ тұқымының ұнында В дәрумені, С дәрумені, макро — және микроэлементтер (калий, кальций, фосфор, темір, мырыш), қажетті диеталық талшықтар бар.

Асқабақ тұқымынан ұнды тұтыну өт қабын және каналдарды тазартуға көмектеседі ішек токсиндерден, токсиндерден және улардан тұрады. Ұн метаболизмге оң әсер етеді, иммунитетті арттырады, негізгі органдар мен жүйелердің жұмысын жақсартуға көмектеседі адам ағзасының психикалық және физикалық өнімділігін арттырады.

Қорытынды:

1. Йогурттың пайдасы зор. Бірақ сапалы табиғи йогуртты таңдау қиын міндет. Бұл ашытылған сүт өнімін сатып алу кезінде не нәрсеге назар аудару керек:

2. Йогурттың сақтау мерзімі неғұрлым ұзақ болса, оның құрамында пайдалы компоненттер мен хош иістер мен түрлі тағамдық қоспалар аз болады, бұл өнімнің қышқылдануына жол бермейді; құрамында бір порцияға 9 г қант болмауы керек. Қанттың көп мөлшері тіс эмалын бұзады, шырышты қабығын тігіркендіреді;

3. «Белсенді йогурт дақылдарының» болуы»; бұл өнімнің негізгі ингредиенттері-тұтас сүт, тірі бактериялар, кілегей, сүт сарысуы және табиғи қоспалар, мысалы, жеміс бөліктері; нағыз йогурттың калория мөлшері (тағамдық қоспаларсыз) 100 г өнімге 70 кКал-дан аспауы керек (егер көрсеткіш жоғары болса, онда өнімде қант мөлшері көп);

4. Қаптамада «йогурт» деген жазу болуы керек (егер өнім сөзден алынған атаулар деп аталса, онда бұл табиғи йогурт емес, сүзбе негізінде жасалған десерт);

5. Хош иістер, бояғыштар, гуар сағызы, тамақ желатині немесе натрий цитраты бар йогурттарды сатып алудан аулақ болу керек; ешқандай жағдайда йогурт крахмал болмауы керек. Е-1422 қоюландырғышы-модификацияланған крахмалдың» жасырылған «атауы (егер йогурттың қаптамасында мұндай ингредиент болса, оны сатып алып, жеуге болмайды); жасанды қоспалары бар йогурттар табиғи өнімдерге қарағанда дәмді болуы мүмкін, бірақ олардың құрамы денеге пайда әкеліп қана қоймайды, сонымен қатар жеке төзімсіздік болған кезде денсаулыққа зиян келтіруі мүмкін.

Әдебиет:

1. Канарейка С. Г. Комбинированный продукт с использованием сухого кобыльего молока // Коневодство и конный спорт. 2014. № 2 С. 29–31
2. Канарейка С. Г. Создание молочного растительного йогурта // Российский электронный научный журнал. 2013. № 6. С. 169–178
3. Ахатова И. А, Мурсалимов В. С. Технология сушки кобыльего молока для детского питания // Актуальные проблемы животноводства РБ: материалы конф., посвящ. 70-летию факультета ТП-ППЖ. Уфа: Баш. гос. агроун-т, 2000. С. 66–69
4. Технология молока и молочных продуктов: учебник для студентов вузов/ Г. Н. Крусь, А. Г. Храмов, З. В. Волокотина, С. В. Карпычев, М. Колос.: 2004. 450с.
5. Канарейка С. Г. Новый йогурт, обогащенный мукой амаранта // Вестник Башкирского государственного аграрного университета. 2014. № 2. С. 116–118

Жоғары оқу орындарына басқару еркіндігін беру

Бақтығазинаева Мадина Қанағатқызы, магистрант

Ғылыми кеңесші: Тұрмаханбетова Шәкен Шолпанқұлқызы, экономика ғылымдарының кандидаты

Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті (Нұр-Сұлтан, Қазақстан)

Бұл мақалада персоналды басқарудың педагогикалық жағдайларын талдау, білім беру мекемесінің жұмыс істеу ерекшелігі, және жүзеге асырылатын оқытушылық функциялар қарастырылған. Зерттеудің негізгі мазмұны еліміздің жоғары оқу орындарына білім берудің барлық деңгейлері бойынша білім беру стандарттары мен талаптарын өз бетінше әзірлеу құзыреті, Қазақстанның жоғары оқу орындарына қандай артықшылықтар берілген және Қазақстанның жоғары білім беру жүйесін жақсарту бойынша ЭЫДҰ-ның қандай халықаралық ұсынымдарын ескеру қажет деген сұрақтар зерттелген. Зерттеу барысында синтездеу, индукция, дедуция, жүйелік талдауды жалпылау әдістері қолданылды.

Түйінді сөздер: персоналды басқару, білім беру ұйымы, мотивация, даму, ЖОО.

Предоставление высшим учебным заведениям свободы управления

Бахтыгазинова Мадина Канагаткызы, студент магистратуры

Научный руководитель: Турмаханбетова Шакен Шолпанкуловна, кандидат экономических наук

Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева (г. Нур-Султан, Казахстан)

В данной статье рассматривается анализ педагогических условий управления персоналом, специфика функционирования образовательного учреждения, а также осуществляемые преподавательские функции. Основным содержанием исследования являются вопросы компетенции вузов страны самостоятельно разрабатывать образовательные стандарты и требования по всем уровням образования, какие преимущества предоставляются вузам Казахстана и какие международные рекомендации ОЭСР необходимо учитывать по улучшению системы высшего образования Казахстана. В ходе исследования использовались методы синтеза, индукции, дедукции, обобщения системного анализа.

Ключевые слова: управление персоналом, организация образования, мотивация, развитие, вуз.

Персоналды басқарудың педагогикалық жағдайларын талдау, біз білім беру мекемесінің жұмыс істеу ерекшелігіне және оның аясында жүзеге асырылатын оқытушылық функцияларға байланысты жағдайларды айтамыз. Бұл көзқарас менеджердің басқару жұмысында әсер ету факторын ескеруді білдіреді.

Өз қызметкерлерінің санасы мен мінез-құлқы оқу орнының ерекше белгілері: белгілі бір құралдарды қатаң реттеуді, жоғары әлеуметтік маңыздылықты және коммерциялық емес қызметті қажет ететін жоғары білімді қызметкерлер құрамы. Білім беру ұйымдарының персоналының функцияларына тән белгілердің бірі-педагогикалық тұрғыдан интеллектуалдық қызметті жүзеге асыру.

Адамдар пайда табу үшін жұмыс істемейді, сондықтан осы мұғалімнің жұмысының жан-жақтылығын ескеретін тиімді күрделі келісімшарттар болуы керек. Ғылым саласындағы үздіксіз зерттеулер жүргізу, оқудан тыс жұмыстарға қызығушылық, мекеменің жұмысы, өз қызметінің барлық уақытша кезеңдерінде мұғалімнің өзін-өзі жетілдіруі қажет. Профессор-оқытушылар құрамының қызметі неғұрлым егжей-тегжейлі сипатталса, соғұрлым бұл әрекетті бағалау өте қиын екенін түсіну көрінеді.

Бұл персоналды басқару қызметі үшін де, оның жұмысын бағалау үшін де маңызды мәселе болып саналады. Білім беру жүйесінде болатын барлық өзгерістер педагогтың кәсіби құзыреттілігі, өзін-өзі қамтамасыз етуі және бастамасы дәрежесіне тікелей байланысты. Бүгінгі таңда оларға ерекше талаптар қойылады, өйткені түлектер жоғары экономикалық тәуекелдер жағдайында жұмыс істеуі керек.

Осыған байланысты персоналды басқару жүйесінде мұғалімдердің мотивациялық механизмі маңызды орын алады, ол белгілі бір жолмен пысықталуға міндетті. Орыс профессоры және әлеуметтанушы Герчиков В. еңбектің типологиялық және мотивациялық тұжырымдамасын жасады

Ол жұмысшылардың қызметін және оларды не нәрсеге ынталандыратынын бақылап, осылайша 4 негізгі психотипті анықтады: шебер, аспаптық, жоғары кәсіби, патриоттық.

Сондықтан бірінші міндет-қызметкерлердің қандай түрлерге жататынын анықтау, мекеме үшін тиімділікті арттыру маңызды. Персонал басшысы ол «патриот» пен «кәсіпқой» қасиеттерін біріктіруі керек. «Патриоттар»

адамдармен жұмыс істеуге үлкен мән береді: олар байланысуды, сендіруді, пікірталасты, шешім қабылдауды жөн көреді. Бұл қасиеттер тек осы мамандарға қажет. Егер осы белгілерге кәсіпқойлық пен дамуға деген ұмтылыс қосылса («кәсіпқой» белгілері), онда адам білікті болады.

Оқытушылық жұмыс тәрбие мен оқытуға бағытталғандықтан, кейде бұл мұғалім үшін маңызды болып табылатын материалдық емес ынталандыру, оның жетістігінің белгісі болады. Басқаша айтқанда, көшбасшылардың бірі-бұл қажеттілік.

Мұғалімдер үшін мотивтер иерархиясында қауіпсіздікке қол жеткізу — тұрақты жұмыс, әлеуметтік кепілдіктер, тәуекелдің болмауы және ыңғайлы жұмыс аймағы бар екендігі белгілі. Қызмет үшін қолайлы жағдай жасау, қажетті жабдықтармен және ақпараттық ресурстармен қамтамасыз ету өте маңызды. Қарым-қатынас қажеттілігінің факторлары, әділеттілікке қол жеткізу бар.

Мотивацияның моральдық ынталандыру, басқаруға жәрдемдесу, басшылықтың қолайлы қарым-қатынасы, ұжымда қарым-қатынасты қалыптастыру, кәсіби және мансаптық өсу сияқты әлеуметтік-психологиялық әдістері кең таралған. Бұдан кейін әкімшілік әдістер, соның ішінде білім беру мекемесін басқаруды жетілдіру аясында шығатын бұйрықтар мен бұйрықтарды жариялау. Сонымен, үшінші орында сыйақы, қосымша артықшылықтар, жеңілдіктер, біржолғы төлемдер, жеңілдіктер сияқты экономикалық әдістер тұр.

Білім беру ұйымының персоналды басқарудың заманауи жүйесі туралы айтқанда, мұғалімдердің дамуы туралы айту мүмкін емес. Айта кету керек, бұл процестің кейбір әдістері дәстүрлі түрде жоғары деңгейде. Бұл оқытушылар мен басқару қызметкерлеріне арналған циклдік біліктілікті арттыру курстары, көптеген ұйымдарда қалыптасқан тәлімгерлік тұжырымдамасы, оқу орны ішінде, сондай-ақ аудан немесе қала деңгейінде кәсіби әдістемелік бірлестіктердің күштерін жұмылдыру. Басқарушы лауазымдарды ауыстыру үшін кадрлық резервті қалыптастыру тәжірибесі бар. Үлкен маңыздылығы кәсіби шеберлік байқаулары бар. Нашар қалыптасқан және мекеме қызметкерлерін әлеуметтік-психологиялық оқытуды дамытуды талап етеді. Оқытушылар тек жаңа кәсіби технологияларды ғана игермеуі керек. Оқу орнының, педаго-

гикалық ұжымның және білім алушылардың қоғамдағы әлеуметтік өзгерістерге уақтылы ден қою, жеке қасиеттерді дамыту маңызды.

Мұнда эмоционалдық күйдің алдын алу және топтық қызметті ұйымдастыру дағдыларын қалыптастыру бірінші орынға шығады. Оқытушылар үшін дамудың нақты тәсілі студенттермен қарым-қатынаста, материалды жеткізуде және т. б. туындайтын қиындықтарды зерттеу үшін психологпен жеке сабақтар болуы мүмкін.

Басқарудың инновациялық әдістерін ескеретін білім беру ұйымдарында көшбасшының рөлі түбегейлі өзгереді, оның еркіндігі мен жауапкершілік деңгейі артады. Білім беру мекемесінің заманауи басшысы-бұл басқару құзыреттілігінің өзекті деңгейі бар оқытушылар құрамының стратегі немесе лидері. Қазіргі заманғы өзгерістер жағдайында жұмыс істеуге, ұйымның ресурстарын басқаруға, өз мінез-құлқының және топ мүшелерінің мінез-құлқының тиімді стилін қалыптастыруға, білім беру ұйымының табысты қызметін қамтамасыз ету үшін негізгі қызметкерлердің уәждемесі мен даму жүйелерін бақылауды жүзеге асыруға қабілетті.

Ұлт жоспарының 78-қадамын іске асыру аясында Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі жоғары оқу орындарының академиялық басқару дербестігін кеңейтуге бағытталған Заң жобасын әзірледі. Осыған байланысты, еліміздің жоғары оқу орындарына білім берудің барлық деңгейлері бойынша білім беру стандарттары мен талаптарын өз бетінше әзірлеу құзыреті беріледі. Қазақстанның жоғары оқу орындарына тағы қандай артықшылықтар беріледі және Қазақстанның жоғары білім беру жүйесін жақсарту бойынша ЭЫДҰ-ның қандай халықаралық ұсынымдарын ескеру керек, осы жайында толығырақ қарастырайық.

«Білім беру бағдарламаларын ұлттық біліктілік шеңберіне байланыстыра отырып әзірлеу қағидаты енгізіліп жатыр. Ұлттық біліктілік шеңберлері әзірленгенін білесіздер. Енді ұлттық біліктілік шеңбері біліктілік және оқыту нәтижелерін айқындайды. Олар кәсіптік одақпен келісіліп, Ұлттық біліктілік шеңберінде (ҰБШ), Салалық біліктілік шеңберінде және Ұлттық кәсіпкерлер палатасы мен Еңбек және халықты әлеуметтік қорғау министрлігі аяқтауға жақындап қалған кәсіптік стандарттарда жазылған. Енді жоо-лар біліктілік пен оқыту нәтижелеріне, өздерінің білім беру бағдарламаларын әзірлеу еркіндігіне ие бола отырып, әр түрлі жоо-лардың білім беру бағдарламалары арасында бәсекелестікті бастайды», — деп атап өткен болатын министр.

Бүгінгі таңда ҚР БҒМ білім беру бағдарламаларының тізілімі мен рейтингін жүргізуде және ол жерден нарықта талап етілмейтін және әлсіз бағдарламаларды алып тастайды.

«Біз бәсекелестікті күшейтіп, әлсіз білім беру бағдарламаларын үздіктердің деңгейімен теңестіреміз және жоғары оқу орындарының білім беру бағдарламаларының талап етілуін қадағалап отырамыз. Сәйкесінше, лицензиялау

да ауысады. Егер бұрын мамандықтар лицензияланса, енді даярлау бағыттары лицензияланады, олардың ішінде білім беру бағдарламалары тізілімге енгізілуі тиіс. Бұл әлемдік практика және жоо-ларға академиялық еркіндік берудің базалық қағидаты. Кадрларды даярлаудың мұндай механизмі түлектердің халықаралық мобильдігіне де ықпал етеді. Осы мақсатта бүгінде жоғары оқу орындары өздерінің білім беру бағдарламаларын халықаралық аккредиттеу агенттіктерінде аккредиттеген. Осының барлығы бір логикалық көрініс табуда», — деген болатын Ерлан Сағадиев үкімет сағатында.

Сонымен қатар, студенттерге екі бағыттар бойынша бір реттік жеке оқу ізін құру құқығы беріледі: major (пәнді тереңінен меңгеру) және minor (пәнді қосымша меңгеру).

Пәнді қосымша меңгеру minor, мысалы, физика студенттері өз білімдерін құқықтану, ал экономистер АКТ (ақпараттық коммуникация технологиясы), құқық немесе маркетингті меңгеру арқылы өз білімін жетілдіре алады. Бұл халықаралық тәжірибе және ол пәнаралық білім беруді жаппай енгізуге мүмкіндік береді.

Министрліктен атап өткендей, бұл қазіргі таңда педагогикалық мамандықтар бойынша тәжірибе жүзінде бар. Сонымен қатар, бұл барлық мамандықтарға кең ауқымда таралатын болады.

ЭЫДҰ халықаралық ұйым, ол 35 мүше мемлекетті біріктіреді, тәжірибе алмасуға және түрлі салалардағы ортақ проблемалардың шешімін табуға мүмкіндік беретін мемлекеттік басқару алаңы болып табылады.

ЭЫДҰ білім беру және дағды директораты Томас Веко өз ұсынысын академиялық кеңейту және оқу орындарының өзін-өзі басқару бойынша халықаралық стандарттар мен өз ұсыныстарын атап өтті.

Ол білім беру саласындағы миссиялардың сан алуандылығын қарастыруды ұсынып отыр. Мысалы, оқу орындарының 3 түрлі классификациясын енгізу ұсынылуда: педагогикалық, зерттеу және тәжірибелік бейімделген. Ал, қаржыландыру мәселесі білім беру мен ғылым саласында ең маңызды мәселе болып қала беруде.

ЭЫДҰ әдістері мен білім беру жөніндегі директораттың ақпараты бойынша ҚР БҒМ институционалдық дербестікті енгізу мақсатында білім беру бағдарламаларына бақылау мен бақылаушы кеңестерді іске қосты. Алайда, шешілмеген 4 проблема бар:

- Жоо-ларды қаржыландыру саласындағы аса көп бақылау;
- Шектеулі академиялық дербестік Жоо-дағы шығармашылықты, бастамашылдықты, жауапкершілікті төмендетеді;
- Жоо-лардың әлсіз ұйымдастыру дербестігі.

ЭЫДҰ басқару икемділігі мен орталықсыздандыруды кеңейту үшін институционалдық басқаруды күшейтуді ұсынады.

Оған қоса, мемлекеттік Жоо-ларда құқықпен жұмыс істейтін корпоративтік органдар құру ұсынылды:

- Жоо ректорын таңдау,

- ЖОО-ның жалпы жұмыстарын басқару,
- ЖОО нәтижелігі мен дамуын қолдау.

Халықаралық талаптарға сәйкес, жоғары білім берудегі жеке және мемлекеттік мақсаттарды нақты анықтау өте маңызды, әрбір секторда өзіндік саяси идеяға сай басқару әдістерін жүзеге асырған жөн.

ЖОО-ларға еркін басқаруды ұсынып, жеке ЖОО-лардың жұмысына араласпаған жөн.

Қазақстанда 130-ға жуық ЖОО бар. ЖОО бітіріп кеткен кадрдың біліктігіне өзі жауап беруі керек. Еркін басқару нәтижесінде барлық жоғары орындар заманауи жағдайда өз қаражатын біліктілікті арттыру, жаңа қондырғыларды сатып алу, шетелдік оқытушыларды шақыртуға жұмсауы керек.

Әдебиет:

1. Управление персоналом в образовательном учреждении // Журнал «Управление школой» [Электронный ресурс]. 2016. № 5 (595). URL: http://upr.1september.ru/view_article.php?ID=201000404 (дата обращения: 30.04.2019)
2. Мальцева Т. И. Система управления персоналом образовательного учреждения // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Международной научной конференции. Пермь: Меркурий, 2012. С. 43–44.
3. Петрушкевич Н. В. Инновационная практика управления общеобразовательной организацией // Молодой ученый. 2018. № 2. С. 133–140.
4. Strateggy2050. kz

Табиғи кремнийлі жынысты опокаға негізделген көбікті шыны синтезі

Тулитаева Зульфия Алимжановна, магистр, оқытушы;

Тулеугалиева Жансая Сакеновна, магистратура студенті;

Ғабдыжанова Марал Бериковна, студент;

Уахитова Шамсия Сансызбаевна, студент

Жәңгір хан атындағы Батыс Қазақстан аграрлық-техникалық университеті (Орал қ.)

Бұл мақалада көбікті шыныны синтездеуде негізгі компонент ретінде шөгінді тау жыныстарын қолдану мүмкіндігі қарастырылған. Осы мақсатта жұқа түйіршікті құрылымы және полиминералды құрамы бар Тасқала кен орнының опокасы негізінде тәжірибелік үлгілер синтезделді.

Кілт сөздер: көбікті шыны, табиғи шикізат, кеуекті құрылым, опока.

Синтез пеностекла на основе природного кремнистого опока

Тулитаева Зульфия Алимжановна, магистр, преподаватель;

Тулеугалиева Жансая Сакеновна, студент магистратуры;

Ғабдыжанова Марал Бериковна, студент;

Уахитова Шамсия Сансызбаевна, студент

Западно-Казахстанский аграрно-технический университет имени Жангир хана (г. Уральск)

В данной статье рассмотрена возможность применения осадочной горной породы в качестве основного компонента при синтезе пеностекла. С этой целью были синтезированы опытные образцы на основе опоки Таскалинского месторождения, имеющей тонкозернистое строение и полиминеральный состав.

Ключевые слова: пеностекло, природного сырья, пористая структура, опока.

Көбікті шыны — бұл құрылыс индустриясында оқшау-Клау ретінде белсенді қолданылатын бейорганикалық кеуекті материал. Оның қасиеттерінің ерекше палитрасы тұтынушы үшін көбікті шынының жоғары бәсекеге қабілеттілігі мен сұранысын анықтайды, сонымен қатар көбікті шыныны барлық белгілі құрылыс материалдарымен тамаша үйлестіруге мүмкіндік береді. Оқшаулағыш ма-

териалдар нарығын дамытудың маңызды аспектісі өнімнің өзіндік құнын төмендету кезінде оның пайдалану қасиеттерін оңтайландыру болып табылады. Қазіргі уақытта осы мәселелерді тиімді шешу үшін дәстүрлі шикізат компоненттерін ұқсас химиялық құрамы бар қол жетімді табиғи заттарға ауыстыру сәтті қолданылуда. Көбік әйнегін синтездеу кезінде шикізат ретінде мынадай шикізат материал-

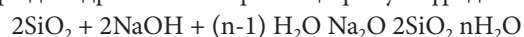
дарын қолдануға болады: шыны өндірісінің қалдықтары, терезе немесе ыдыс әйнегінің сынығы, арнайы дәнекерленген шыныдан жасалған түйіршік, құрамында сілтісі бар жеңіл балқитын тау жыныстары [1–4]. Көбікті шыныны синтездеудің стандартты технологиясында сұрыпталмаған әйнек қалдықтары негізгі компонент ретінде жиі қолданылады, бірақ белгілі болғандай, оның құрамының гетерогенділігі тұрақты қасиеттері бар көбікті шынының кез-келген түрін алу кезінде айтарлықтай қиындықтарға әкеледі. Сонымен қатар, дәл белгіленген химиялық құрамы бар арнайы шыныны пісіру тапшы материалдар мен үлкен уақыт резервінің болуын талап ететін жоғары энергияны қажет ететін процесс болып табылады [3]. Опал-кристаллитикалық жыныстарды негізгі компоненті ретінде пайдалану өзекті, атап айтқанда, бұл мақалада опока — шөгінді тау жынысы негізінде көбікті шыны синтезінің нәтижесі келтірілген. Оның құрамына саз, құм және т. б. қоспалары бар аморфты ұсақ түйіршікті кремнеземнің 97% — на дейін кіреді. Опал-кристаллитикалық шикізаттың басты артықшылығы — реакциялық аморфты фазаның көп мөлшері — аморфты SiO_2 (70% дейін). Мұндай кремнийдің биогендік құрылымы оның қасиеттері мен жасанды түрде алынған аморфты кремний диоксиді мен ұсақ кристалды кварцтың қасиеттерінен айырмашылығын анықтайды. Кремнийдің оттегімен жоғары жақындығына қарамастан, кремнийдің опалкристаллитикалық жыныстардың балқу температурасы кварцтың балқу температурасынан (1713–1728 °C) төмен (1500–1550 °C), бұл осы жыныстарды шыны бұйымдары мен шыны негізіндегі бұйымдар өндірісінде пайдалануға мүмкіндік береді. Атап айтқанда, бұл қасиеттер жиынтығы төмен температуралы термиялық көбіктену әдісімен бір сатылы технология бойынша табиғи шикізат негізінде көбікті шыны өнімін синтездеу мүмкіндігін қамтамасыз етеді [5]. Оқшаулағыш материалдың сапалық сипаттамаларын анықтайтын маңызды фактор басқа әйнек түзетін және модификациялайтын оксидтердің болуы болып табылады, бұл зарядтың қымбат компоненттерін пайдалануды азайтуға мүмкіндік береді [6–7].

Кеуекті шыны кристалды материалды өндірудің ұсынылған технологиясы жылу оқшаулағыш өнімді алудың бір сатылы схемасына негізделгендіктен, силикат пен

шыны түзілу процестерін материалды көбіктендіру процесімен біріктіру үшін NaOH каустикалық сода түрінде тез балқитын компонент кремний жынысына араластырылды. Табиғи газ түзетін қоспалардың — құрылымдық кеуекті судың және негізгі су жынысын құрайтын минералдың болуына қарамастан, газ түзетін компонентті енгізу көбіктену процесінің күшеюіне айтарлықтай ықпал етеді.

Каустикалық сода немесе натрий гидроксиді — ең көп таралған сілтілік, оның химиялық формуласы NaOH .

Шикізат дайындау сатысында сілтілі компоненттің опоканың аморфталған кремнийлі компонентімен әрекеттесуіне байланысты реакция бойынша натрий гель тәрізді гидросиликаттарының түзілуі жүреді:



Нәтижесінде газ фазасының едәуір мөлшері пайда болады, бұл осы қоспаның шекті түзуші әсерін түсіндіреді [3].

Шихтаның барлық компоненттері техникалық таразыда өлшеніп, біртекті күйге дейін араластырылды. Зарядты гомогенизациялау процесі көбік әйнегін синтездеуде маңызды рөл атқарады, өйткені қоспаның жоғары дисперсиясы материалдың жану температурасын төмендетуге және көбікті шыны өнімін синтездеудегі реакциялардың жылдамдығын арттыруға көмектеседі. Алынған шикізат қоспасы қажетті мөлшерге дейін ылғалдандырылды және оны металл қалыпқа салынды [8]. Электр муфельді пеште 800, 850 және 900 °C температурада жүргізілді. Сондай-ақ оларға жағу процесінде шикізатты жұмсарту кезінде текшелердің жабысуын болдырмау үшін каолин ұнтағы жағылды [9].

Алынған мәліметтерге сүйене отырып, барлық композицияларды термиялық өңдеу барлық үш температура жағдайында синтезделген құрылымның пайда болуына әкелетіні анықталды. NaOH тығыздығы 1000 кг/м^3 -тен төмен және кеуектілігі 61–67% болатын спекуляцияланған үлгіні беру арқылы өзін жақсы көрсетті. Қоспа балқу температурасын едәуір төмендетіп, үлгіні 850 °C температурада ерітеді.

Осылайша, зерттеу нәтижелері бойынша опока негізіндегі үлгілердің бұл сериясы берілген температуралық режимдердегі тығыздық пен кеуектіліктің қанағаттанарлық көрсеткіштерін көрсетті, бұл одан әрі зерттеу жағдайында өндірісте ықтимал қолдануды көрсетеді.

Әдебиет:

1. Анчилов Н. Н., Дамдинова Д. Р., Павлов В. Е. Пеностекло на основе местного глинистого сырья и стеклобоя: структура и свойства. — М.: Вестник, 2017. — С. 3–4.
2. Зубехин А. П., Голованова С. П., Яценко Е. А. Основы технологии тугоплавких неметаллических и силикатных материалов: Учеб. пособие, — М.: КАРТЭК, 2010. — 308 с.
3. Лотов В. А. Получение пеностекла на основе природных и техногенных алюмосиликатов // Стекло и керамика. — 2011. — №9. — С. 34–37.
4. Бубенков О. А., Кетов А. А., Кетов П. А. Синтез мелкогранулированного пеностеклянного материала из природного аморфного оксида кремния с наноразмерной пористостью // Нанотехнологии в строительстве. — 2010. — №4. — М.: Нано-Строительство, 2010. — С. 14–21.

5. Кетов П. А. Получение строительных материалов из гидратированных полисиликатов // Строительные материалы. –2012. — № 11. — М.: Вестник, 2012. — С. 22–24.
6. Karandashova N. S., Gol'tsman B. M., Yatsenko E. A. Analysis of Influence of Foaming Mixture Components on Structure and Properties of Foam Glass // IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering, 2017.
7. Гольцман Б. М. Яценко Е. А., Геращенко В. С., Комунжиева Н. Ю. Особенности синтеза пеностекла на основе диатомитового сырья // Экология промышленного производства. — 2018. — № 4. — М.: Компас, 2018. — С. 23–25.
8. Smolii, V. A., Yatsenko E. A., Gol'tsman B. M., Kosarev A. S. Influence of Granulometric Composition of Batch on Technological and Physical-Chemical Properties of Granular Porous Silicate Aggregate // Glass and Ceramics. — 2017. — № 7–8, 2017. — Pp. 270–272.
9. Гольцман Б. М. Комбинирование шлаков при производстве теплоизоляционных материалов // Научное обозрение, 2014. –С. 75–78.

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ О'ЗБЕКISTON

Амилаза ферменти гомеостазига гамма-нурланиш таъсири

Думаева Зухра Насирдиновна, биология фанлари доктори (PhD), катта ўқитувчи

З. М. Бобур номидаги Андижон давлат университети (Ўзбекистон)

Қодиров Шокир Қодирович, тиббиёт фанлари доктори, профессор;

Кодиров Мухаммадумар Шокирович, катта ўқитувчи;

Кодиров Рахматилло Шокирович, катта ўқитувчи;

Андижон давлат тиббиёт институти (Ўзбекистон)

Юлдашева Гулмира Адиловна, катта ўқитувчи

З. М. Бобур номидаги Андижон давлат университети (Ўзбекистон)

Организмга берилган ҳар қандай эмоционал, физик ёки кимёвий таъсирлар, уни динамик мувозонат ҳолатдан чиқариши мумкин. Организмда ўзгарган муҳитга мослашиш мақсадида ички муҳит силжишининг олдини олишга ёки бартараф қилишга йўналтирилган мураккаб реакциялар мажмуи содир бўлади. Эволюцион ривожланиш жараёнида вужудга келган ва мустаҳкамланган ички муҳит турғунлик ҳолати ўзгарувчан ташқи муҳитга мослашишга ёрдам беради. Мослашиш жараёнида организмда ўзгаришлар содир бўлади, яъни гомеостатик даражага ўтиши, бир физиологик тизим иши кучайиши ва бошқа тизимлар тормозланиши мумкин.

Калит сўзлар: Нур, Доза, амилаза, ҳиссийёт, гомеостатик, радиацион, корреляцион, инкреция, квант, интакт.

Гомеостаз фермента амилазы при гамма-излучении

Думаева Зухра Насирдиновна, доктор биологических наук (PhD), старший преподаватель

Андижанский государственный университет имени З. М. Бабура (Узбекистан)

Кодиров Шокир Кодирович, доктор медицинских наук, профессор;

Кодиров Мухаммадумар Шокирович, старший преподаватель;

Кодиров Рахматилло Шокирович, старший преподаватель

Андижанский государственный медицинский институт (Узбекистан)

Юлдашева Гулмира Адиловна, старший преподаватель

Андижанский государственный университет имени З. М. Бабура (Узбекистан)

Любое эмоциональное, физическое или химическое воздействие на организм может привести к потере динамического баланса. В организме происходит сложный комплекс реакций, направленных на предотвращение или устранение смещения внутренней среды с целью адаптации к изменяющейся среде. Внутренняя среда, созданная и укрепленная в процессе эволюции, помогает адаптироваться к изменяющейся внешней среде застоя. В процессе адаптации в организме происходят изменения, то есть переход на гомеостатический уровень, работа одной физиологической системы может усиливаться, а других систем замедляться.

Ключевые слова: луч, грей, амилаза, эмоционал, гомеостатик, радиацион, корреляцион, инкреция, квант, интакт.

Организм мослашиши зарур бўлган омиллардан бири радиацион муҳитнинг ўзгаришидир [1, 2]. Шуларни ҳисобга олган ҳолда ушбу ишимизга каламушлар сўлак беи фермент ажратиш фаолияти ва фермент гомеостазига гамма нурланиш таъсирини ўрганиш мақсад қилиб олинган.

Текшириш усуллари ва материаллари. Ишнинг олдида қўйилган мақсадга мувофиқ, сўлак безлари тўқима-сидаги ва каламушлар қони амилolitik активлигини ҳар хил ҳолатларда ўргандик.

Тажриба 50 та 150–200 грамм вазндаги вояга етган каламушларда ўтказилди. Каламушлар «Луч» аппарати ёрда-

мида Co^{60} гамма квант бериб нурлантирилди. Нурлантириш юзаси 20X20 см, фокус масофаси 75 см. Нурлантириш дозаси 0.86–0.85 Гр/мин. Ютилган доза 1,2,4,6 Грей. Контрол гуруҳ каламушлар ҳеч қандай таъсирга учратилмаган интакт ҳолатда бўлди.

Олинган натижалар таҳлили. Олинган натижаларимиз кўрсатишича, сўлак беzi тўқимасидаги амилolitik активликнинг ўзгариши берилган гамма нур дозасига боғлиқ эканлиги аниқланган.

Нурлантиришдан сўнгги олинган натижалар контрол гуруҳи (1-жадвал) кўрсаткичларига солиштирилган.

1-жадвал. Интакт каламушлар (назорат гуруҳ) сўлак безлари ва қон зардоби таркибидаги амилolitik активлик ед/мл (M+m) n=10.

Фермент	Қулоқ олди сўлак беzi гомогенати	Тил ости ва жағ ости сўлак безлари гомогенати	Қон зардоби
Амилаза	$8400 \pm 117,0$ $7210 \pm 100,0$	$5825,4 \pm 151,9$ $7870 \pm 470,0$	$257,6 \pm 23,2$

Изох: n=10 каламушлар сони

Нурлантирилган тажрибадаги каламушлар сўлак беzi тўқимаси амилolitik активлиги маълум даражада пасайиши кузатилди. Бундай ўзгариш 1, 2 Грей дозада нурлантирилгандан 4–5 кун ўтгандан бошланиб, 11–12 — кунлари назорат гуруҳига нисбатан 20–25% гача камайди. Ушбу дозада нурлантирилган каламушлар сўлак беzi тўқимаси амилolitik активлиги тажрибанинг 60-кунлари дастлабки ҳолатга қайтди.

1, 2 Грэй дозаларда нурлантирилгандаги сўлак беzi тўқимасидаги амилolitik активликнинг пасайиши ва ортиши чизикли кўринишга эга бўлди.

4 Грэй дозада нурлантирилганининг 10-кунда амилolitik активлик максимал (30%) пасайди. Қолган кунларда бу кўрсаткич назорат гуруҳига нисбатан 10–20%га кам бўлди ва нурлантирилгандан 60 кун ўтганда ҳам тинч ҳолати даражасига қайтмади. Демак, 4 Грей дозада гамма нури олган каламушнинг сўлак безларида амилаза ферменти синтези сусайган бўлиб, унинг дастлабки ҳолатига қайтиши учун 60 кун етарли эмас.

6 Грей дозада ўта кучли таъсир кўрсатилди. Нурлантирилган куннинг эртасигаёқ сўлак безлари тўқима амилolitik активлиги назорат гуруҳига нисбатан кескин камайди (30%), 3 кунда бироз тикланди (20%), лекин кейинги кунларда бу кўрсаткич тобора пасайиб бориб, 30-кунда назорат гуруҳига нисбатан 60% гача камайди ва бу каламушларни ҳалок қилди.

Қондаги амилаза ферменти активлигига нурлантириш таъсири қуйидагича изоҳланди: 1–2 Грейда нурлантирилган каламушлар қонидаги амилolitik активлик тажрибанинг 3-кундан бошлаб пасайиб борди ва 30 кун ўтгандан сўнг ушбу кўрсаткич назорат гуруҳига нисбатан 2–3% га пасайди. Қондаги амилаза ферменти активлигининг пасайиши (7%) худди сўлак безларидагидек 11–12 кунларга тўғри келди. Нурлантирилган сўнгги 50–60 кунлари қоннинг амилolitik активлиги назорат гуруҳ кўрсаткичи даражасига қайтди.

4 Грей дозада нурлантирилган каламушлар қонидаги амилolitik активлик тажрибанинг 10–15 кунлари назорат гуруҳига нисбатан 8–10% га камайди, қолган кунлардаги кузатишларда 3–4% гача пасайди. Нурлантирилгандан сўнг 60 кун ўтганда ҳам ушбу фермент активлиги қонда дастлабки ҳолатига қайтмади.

Демак, нурлантириш дозаси ортган сари каламушлар қонидаги амилolitik активлик ўзгариши кучлироқ ва давомлироқ бўлади. Кузатилган ўзгаришларнинг дастлабки ҳолатга қайтиши учун кўп вақт талаб қилинади.

6 Грей дозада берилган гамма нурланиш тажрибадаги каламушлар қонидаги амилolitik активликни 1-кундан бошлаб кескин камайтириб юборди (50%) ва кундан кунга бу кўрсаткич тобора камайиб бориб 30 кунда у максимал даражага етди. Назорат гуруҳига нисбатан 80% га камайди ва бу ҳолат каламушларга салбий таъсир кўрсатиб, 100% ўлишига сабаб бўлди.

Қондаги амилаза ферментининг асосий манбаларидан бири сўлак безлари эканлигини [3, 4, 5, 6] ҳисобга олган ҳолда нурлантирилган каламушлар сўлак беzi ва қони ўртасида ушбу ферментлар активлигининг ўзгаришида қандай боғлиқлик бор эканлигини ўрганиш мақсадида, улар ўртасидаги корреляцион боғлиқликни аниқладик. Ҳар хил дозадаги гамма нурланиш таъсиридан сўнг сўлак безлари тўқимаси ва қон зардобидаги амилolitik активликларнинг ўзаро боғлиқликлари бор эканлиги, корреляцион коэффициентларнинг ($0.69 \pm 0,11$ ва $0,73 \pm 0,12$) юқори эканлиги кўринди.

Нурлантирилгандан сўнг қондаги амилolitik активлик гамма нурлантириш дозасига боғлиқ ўзгарган. 1–4 Грей дозадаги нурлантиришда сўлак безлари тўқимасида ўзгаришлар камроқ бўлганлиги туфайли қондаги миқдорнинг доимийлиги — гомеостазини сақлашга йўналтирилган асосий механизм ушбу фермент инкрециясини ортириш орқали қондаги унинг миқдори доимийлигини сақлашга интилган. Нурланиш дозаси 6 Грей бўлганда ами-

лаза ферментининг секреция ва инкреция қилиниши кескин камайган.

Демак, олинган натижаларимизга кўра гамма нурлантириш берилган дозага боғлиқ ҳолда сўлак безида амилаза

ферменти синтезини ва унинг қонга инкрециясини сусайтирди, деган хулосага келишимиз мумкин.

Адабиёт:

1. Гундарова О. П., Федоров В. П., Терезанов О. Ю. Экологическая нейроморфология ЦНС при воздействии ионизирующего излучения с различными мощностями доз // Морфология. — Санкт-Петербург, 2008. — т. 133, № 2. — С. 37.
2. Ерофеева Л. М. Сравнительная характеристика морфологических изменений в тимусе после облучения гамма лучами и ускоренными ионами углерода // Морфология. — Санкт-Петербург, 2008. -т. 133, № 2. -С. 45.
3. Коротько Г. Ф. Секреция поджелудочной железы. — Краснодар: Кубанский гос. мед. университет, 2005. — 312 с.
4. Коротько Г. Ф. Эндосекреция ферментов в модуляции деятельности пищеварительного тракта // Рос. журнал гастроэнтерол. гепатол. колопроктология. — 2005. — № 5. — С. 97–104.
5. Коротько Г. Ф. Секреция слюнных желез и элементы саливадиагностики. — М.: Издательский дом Академия естествознания, 2006. — 192с.
6. Rothman S. S., Liebow C., Isenman L. Couseration of digestive enzymes // *Physiol. Rev.* — 2002. — P. 45.

6

Молодой ученый
Международный научный журнал
№ 3 (345) / 2021

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

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

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77–38059 от 11 ноября 2009 г.,
выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
ISSN-L 2072-0297
ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»
Номер подписан в печать 27.01.2021. Дата выхода в свет: 03.02.2021.
Формат 60 × 90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.
Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.
E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.