

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



44
2022
ЧАСТЬ V

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 44 (439) / 2022

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

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

Международный редакционный совет:

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

На обложке изображен *Габриэль Феликсович Шершеневич* (1863–1912) — юрист, цивилист, профессор Казанского и Московского университетов, депутат I Государственной Думы.

Габриэль Феликсович родился в 1863 году в польской дворянской семье. Габриэль был младшим ребёнком в семье. У него было четверо старших братьев — Владимир, Александр, Станислав, Николай — и сестра Антонина.

Среднее образование Габриэль получил в Казани. Во время учёбы во 2-й Казанской гимназии он получил награду I степени. В 1881 году юноша поступил на юридический факультет Казанского университета, который окончил в 1885 году кандидатом юридических наук — за сочинение «Об акционерных компаниях», выполненное под руководством А. М. Осипова. Был оставлен при университете на два года для приготовления к профессорскому званию.

В 1888 году Шершеневич получил степень магистра гражданского права, защитив диссертацию «Система торговых действий». Критика основных понятий торгового права», а в 1891 году защитил докторскую диссертацию «Авторское право на литературные произведения». В 1892 году был назначен профессором Казанского университета по кафедре торгового права и торгового судопроизводства, а с 1896 года переведен на кафедру гражданского права и судопроизводства.

Преподавательская деятельность Г. Ф. Шершеневича была прервана в конце 1905 года в связи с избранием в Первую Государственную Думу от г. Казани (от кадетской партии). В 1906 году он переехал из Казани в Санкт-Петербург. Придерживаясь

либеральных взглядов, протестовал против роспуска Думы и подписал воззвание ряда депутатов с призывом к населению отказаться платить налоги и исполнять воинскую повинность до созыва Думы. После роспуска Думы переехал в Москву, где вместе с некоторыми другими депутатами сидел в Таганской тюрьме в связи с этим призывом.

После выхода из тюрьмы работал на юридическом факультете Московского университета, затем в Московском коммерческом институте.

Габриэль Феликсович был участником, членом и председателем Казанского юридического общества, принимал активное участие в деятельности Московского общества народных университетов и Юридического общества при Московском университете.

В начале 1911 года вместе с группой профессоров Шершеневич покинул Московский университет в знак протеста против ограничения университетских свобод со стороны министра народного просвещения Л. А. Кассо. После этого он преподавал в Московском коммерческом институте и Московском городском народном университете им. А. Л. Шанявского.

Габриэль Феликсович Шершеневич внёс значительный вклад в гражданское и торговое право и в законотворчество, активно участвовал в подготовке и обсуждении проекта Гражданского уложения, занимался анализом и обобщением правоприменительной практики.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

БИОЛОГИЯ

- Горбова В. А., Хаблюк В. В.**
Адаптации психрофильных организмов как способ выживания в суровых условиях среды 317

МЕДИЦИНА

- Ененков Н. В.**
Роль микробных короткоцепочечных жирных кислот в кишечнике человека 319

ПЕДАГОГИКА

- Аксенова М. В.**
Проблема формирования вторичной языковой личности в современной методической теории и практике..... 322

- Аксенова М. В.**
Принципы обучения иноязычному говорению в рамках коммуникативно-деятельностной парадигмы..... 324

- Ахраменко Е. В.**
Контроль понимания при чтении текста на иностранном языке 326

- Бударин С. И.**
Организация работы с детьми-инофонами в рамках проекта «Мы разные, мы вместе» (из опыта работы МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 35» г. Калуги) 328

- Дубинина Г. А.**
Модель адаптации детей цыганской национальности в школьную среду 330

- Елецкая Н. М., Зайцева С. С.**
Роль книги в жизни дошкольника 332

Зубкова М. О.

- Теоретические и прикладные аспекты развития и коррекции психомоторной функции у детей с задержкой речевого развития средствами плавания 335

Карымова Д. В.

- Современные подходы к работе над выразительностью речи на уроках литературного чтения в начальных классах 337

Ким И. Г.

- Формирование орфографической зоркости у младших школьников 340

Клементьева Е. Н., Бабынина Е. В.

- Формирование основ безопасного поведения дошкольников через различные виды деятельности 342

Коломыцева Т. В., Захарова Д. В.

- Формирование автономной учебной деятельности обучающихся средних классов с использованием проектного метода 344

Коновалова И. И.

- Формирование профессиональных медико-биологических компетенций у студентов педагогического колледжа 347

Макарова С. Е.

- Использование цифровых инструментов на уроках по предмету «Окружающий мир» ... 348

Мальцева С. А., Юргенсон Г. П.

- Прогулка как способ формирования экологических знаний детей 352

Солодянкина Л. В.

- Использование IT-технологий в организации совместной образовательной деятельности детей и родителей 353

Тепер Е. М., Гизатулина Н. А., Конопля Е. В.
Познавательные сказки как средство патриотического воспитания детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО 355

Фузайлова В. Б.
Развитие навыка чтения у детей дошкольного и младшего школьного возраста 357

Широкова М. Г.
Повышение уровня финансовой грамотности школьников на уроках математики 358

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Колпачева Е. В., Шурафина Е. А., Колпачев А. Е.
Спортивные игры на уроках физической культуры как средство физического воспитания обучающихся 362

Рождественский И. К., Салос И. А., Шугаенко Н. П.
Роль физической подготовки в процессе формирования профессиональных качеств сотрудников уголовно-исполнительной системы 364

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Крылова Г. А.
Иммерсивные шоу как особый способ психологического воздействия 366

Рябчиков С. В.
Орел против Чудовища: к изучению основного мифа меотов 369

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Бабко Е. А.
Сопоставительный анализ пословиц и поговорок с компонентом «один» / «一» в русском и китайском языках 376

Королев К. А.
Упоминание программной книги розенкрейцеров в комедии Н. В. Гоголя «Ревизор» 378

Letova A. A.
Comparative analysis of the North American and Russian vowels 379

Манина В. А.
К вопросу понимания термина «вспомогательные глаголы» в английском языке 385

Шустова Е. Р.
Лингвистические особенности публицистического текста (на основе статей британских изданий в рубрике Lifestyle) 386

ФИЛОСОФИЯ

Артеменко А. А.
«Правда» и «Кривда» в комедии Аристофана «Облака», или Духовные проблемы общества эпохи афинской демократии 389

ПРОЧЕЕ

Дрозда Т. А.
Темперамент служебных собак и его особенности 391

Резкин И. В.
Основные профессиональные качества руководителя подразделения Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации 394

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ ҚАЗАҚСТАН

Сексенбаева А. Қ., Өмірбай Н. Қ.
Еуразия Ұлттық Университетінің локальді желісінің қауіпсіздігін Palo Alto NGFW көмегімен автоматтандыру 399

БИОЛОГИЯ

Адаптации психрофильных организмов как способ выживания в суровых условиях среды

Горбова Виктория Александровна, студент;
Хаблюк Виктор Викторович, кандидат биологических наук, доцент
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

Психрофильные микроорганизмы являются довольно распространенными практически во всех средах обитания, так как их адаптационные особенности позволили им приспособиться к суровому климату нашей планеты. Клеточная мембрана изменяет состав жирных кислот в зависимости от перепадов температур, белки холодового шока, которые влияют на синтез белка, а также генетически заложенные механизмы, например, деструктазы, позволяющие изменять вязкость мембран. Все это позволило психрофилам распространиться и занять обширные экологические ниши, а также стать интересными с научной точки зрения.

Ключевые слова: адаптация, психрофиллы, жирные кислоты, клеточные мембраны.

Общее

Целью данного обзора является обобщение знаний о молекулярных механизмах низкотемпературной адаптации психрофилов. Изучение закономерностей влияния низкой температуры на биологические свойства.

Термин психрофильный микроорганизм довольно хорошо изложен в работах Мориты. Он отметил, что психрофилы должны включать организмы, имеющие оптимальные температуры роста $< 15^{\circ}\text{C}$ и верхние пределы $< 20^{\circ}\text{C}$. Психрофилы, как правило, имеют более узкие диапазоны температур роста, а некоторые имеют удивительно низкие оптимумы $< 10^{\circ}\text{C}$. [3]

Важной составляющей адаптации клетки к изменениям температуры является сохранение функционального состояния мембран. Известные стратегии адаптации пойкилотермных организмов к колебаниям температуры включают несколько механизмов. Один из них — это поддержание определенной вязкости мембраны, оптимальной для функционирования мембранных белков, реализуемый путем изменения степени ненасыщенности жирных кислот в составе мембранных липидов. Другой механизм адаптации заключается в установлении баланса между «бислойными» и «небислойными» липидами, такими как фосфатидилэтаноламин, и консервация фазового состояния мембраны. Другая стратегия защиты мембран от повреждающего действия температур включает синтез мембрано-стабилизирующих соединений — как окружающих мембрану (трегалоза и полиолы), так и интеркалирующих в мембрану.

Рассмотрев различные источники, общими авторами выделяются адаптационные изменения в мембране клеток, а именно ее вязкости, запуск белков холодового шока или как некоторые указывают, антифризных белков и также немало важным являются имеющиеся у этих микроорганизмов гены, принимающие участие в синтезе жирных кислот с двойными связями.

Рассмотрим первую адаптацию. Понижение температуры оказывает влияние на весь организм, так как любое живое существо зависит от условий окружающей его среды и ее показателей, такие как: давление, температура, влажность, состав воздуха. Поэтому в первую очередь на снижение температуры реагирует мембрана клетки, являясь пограничным органом и защищая ценное содержимое клетки от неблагоприятных воздействий. Понижается текучесть мембраны, переход ее из жидкой фазы в гелеобразную. Или как описано в работе Анрюкова: «более низкие температуры роста индуцирует более высокое содержание ненасыщенных, полиненасыщенных ЖК, уменьшение длины ацильной цепи, более высокую долю цис-ненасыщенных двойных связей и разветвленных ЖК». [1]

Таким образом влияние температуры оказывает огромное влияние на протекание биохимических процессов, происходящих в клетке, что обуславливает ее выживание, а также позволяющие размножаться и занимать новые локалии.

Следующей адаптацией хотелось бы отметить генетическое закрепление необходимых изменений в клетке. Вся информация, заложенная в генетическом коде, несет за

собой множество проб и ошибок, в процессе которых организм перестраивается и приспосабливается. Например, некоторые штаммы патогенных микроорганизмов описанные Андриюковым «характеризуются наличием нескольких десятков генов десатураз жирных кислот (des), принимающих участие в синтезе жирных кислот с двойными связями» [1]. Вследствие этого некоторые процессы в микроорганизмах могут активировать или инактивировать участки в определенных генах и этим приспосабливаться к холоду.

Белки холодового шока или антифризные белки являются довольно древним приспособлением микроорганизмов как реакция на холод. Они позволяют запустить процесс образования ненасыщенных жирных кислот, меняя состав мембраны и ее текучесть, как отмечалось выше. Также при замерзании снижаются процессы трансляции и транскрипции и вследствие, работа рибосом, поэтому как отметил в своей работе Ващенко «основным механизмом, способствующим повышению количества белков холодового шока в ответ на понижение температуры является перестройка рибосом и активности мРНК белков хо-

лодового шока в трансляции по сравнению с мРНК других белков» [2], а также они индуцируют правильное сворачивание белка в клетке. Также в некоторые авторы отмечали то, что запуск этих белков может индуцировать не изменение температуры, а реакция организма на стресс.

Заключение

Нельзя не отметить влияние температуры на любой организм, так как она является одним из ключевых условий влияющих на жизнь клеток. Любые скачки температуры — это стресс для любого организма, и они могут приводить к гибели клеток. Поэтому некоторые организм приспосабливаются к суровым условиям, повышая распространение жизни на планете. Мембрана, так как она находится на периферии приходится первой приспосабливаться, меняясь и перестраиваясь, участие в этом принимают жирные кислоты, составляющие ее, белки холодового шока, индуцирующие процессы транскрипции и трансляции, а также гены, накапливающие в себе годами необходимую информацию. Исследование этих процессов и механизмов представляют собой научный интерес у ученых и в настоящее время.

Литература:

1. Андриюков, Б. Г. Жирные кислоты как объект исследования температурных адаптационных стратегий микроорганизмов-психрофилов / Б. Г. Андриюков, Л. М. Сомова, Н. Ф. Тимченко. — Текст: непосредственный // Здоровье. Медицинская экология. Наука. — 2015. — № 3(61). — с. 43–49.
2. Ващенко, В. И., Вильянинов В. Н., Шабанов П. Д. Развитие представлений о белках с доменом холодового шока. Перспективы применения в лекарственной терапии // Обзоры по клин. фармакол. и лек. терапии. — 2011. — № 3 (9) — с. 3–30.
3. Russell, N. J. Cold adaptation of microorganisms / N. J. Russell. — Текст: непосредственный // *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*. — 1990. — № 5. — с. 595–611.

МЕДИЦИНА

Роль микробных короткоцепочечных жирных кислот в кишечнике человека

Ененков Никита Васильевич, студент

Научный руководитель: Коноплева Валентина Ивановна, кандидат медицинских наук, доцент
Рязанский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова

В научном обзоре рассмотрена роль микробных короткоцепочечных жирных кислот в поддержании кишечного барьера и в патогенезе воспалительных заболеваний кишечника человека.

Ключевые слова: короткоцепочечные жирные кислоты, SCFA, микробиом, кишечный барьер, воспалительные заболевания кишечника.

Микробиом кишечника человека привлекает все большее внимание как фактор, контролирующий гомеостаз организма человека. Считают, что физиологическая регуляция организма человека кишечной микробиотой осуществляется различными метаболитами, которые образуются в результате анаэробной ферментации остатков пищи в желудочно-кишечном тракте. Основными из них являются короткоцепочечные жирные кислоты (SCFA от англ. short-chain fatty acids), к которым относят ацетат, бутират и пропионат, которые проникают через эпителий кишечника и способны влиять на иммунные реакции. Доказано, что количество бактерий, которые ферментируют волокна и продуцируют короткоцепочечные жирные кислоты (SCFA), обычно уменьшается в слизистой оболочке и кале пациентов с воспалительными заболеваниями кишечника (язвенный колит, болезнь Крона и др.) по сравнению со здоровыми людьми [1].

Цель: на основе данных мировой литературы изучить влияние микробных короткоцепочечных жирных кислот (SCFA) в физиологических условиях и при воспалительных заболеваниях кишечника человека.

Материалы и методы: проведен обзор релевантных отечественных и зарубежных научных источников, ряда статей баз данных Pubmed, Nature, опубликованных за последние 10 лет.

Результаты и их обсуждения. SCFA представляют собой карбоновые кислоты с алифатическими хвостами из 1–6 атомов углерода, из которых ацетат (C2), пропионат (C3) и бутират (C4) в наибольшем количестве образуются в результате анаэробной ферментации пищевых волокон в кишечнике. Основными субстратами для бактериальной ферментации и производства SCFA являются резистентный крахмал, инулин, овсяные и пшеничные отруби, целлюлоза и пектин. Доказано, что диета,

богатая клетчаткой (овощи, фрукты, отруби), может способствовать присутствию бактерий, способных к гидролизу целлюлозы, включая представителей рода *Prevotella*, *Xylanibacter* и *Faecalibacterium* [2].

Основные бактерии, продуцирующие бутират в кишечнике человека, принадлежат к типу *Firmicutes*, в частности *Faecalibacterium prausnitzii* и *Clostridium leptum* семейства *Ruminococcaceae*, а также *Eubacterium rectale* семейства *Lachnospiraceae* [3]. Также к потенциальным продуцентам бутирата относят представителей *Bacteroidetes* и *Fusobacteria* [4]. Выработка других SCFA опосредуется бактериями вида *Bifidobacterium* (тип *Actinobacteria*), которые продуцируют ацетат и лактат во время ферментации углеводов [5]. Кроме того, бактерии, разрушающие муцин *Akkermansia muciniphila* (тип *Verrucomicrobia*), продуцируют как пропионат, так и ацетат [3]. Отметим, что основными бактериями, продуцирующими SCFA, являются анаэробы, а низкие концентрации кислорода в толстой кишке создают для них благоприятную нишу.

В слизистой оболочке кишечника ацетат, пропионат и бутират оказывают благотворное воздействие на энтероциты и иммунные клетки кишечника. К основным физиологическим функциям SCFA относят участие в образовании нейромедиаторов (пропионаты), активацию фагоцитоза (формиаты), регуляцию моторной активности ЖКТ (ацетаты, бутираты и пропионаты), усиление местного иммунитета (ацетаты), регуляцию пролиферации и дифференцировки эпителия кишечника (бутираты) и участие в энергообеспечении эпителия (бутираты) [4,6,7]. В исследованиях зарубежных авторов доказано, что обработка стерильных мышей или мышей, получавших антибиотики, грамположительными бактериями-комменсалами или смесью SCFA приводит к поддержанию гомеостаза кишечника и пролиферации энте-

роцитов [8]. Также SCFA являются одним из основных источников ацетил-коэнзима А, необходимого для реакций метаболизма в клетках кишечника, для синтеза липидов и строительства клеточных мембран, для сохранения целостности клеток слизистой и регенерации клеток тканей.

Помимо физиологических функций SCFAs, они также оказывают противовоспалительное действие на слизистую оболочку кишечника. Выдвинута гипотеза, что высокая численность *F.prausnitzii* наряду с другими бактериями, продуцирующими SCFA, может защитить хозяина от воспаления и неинфекционных заболеваний толстой кишки. Так, низкую численность *F.prausnitzii* связывают с болезнью Крона и другими воспалительными заболеваниями кишечника [9].

Неясно, как именно микробный состав регулирует иммунный гомеостаз, но некоторые исследования показывают, что присутствие определенных видов бактерий может изменять иммунные реакции, способствуя развитию определенных подтипов лимфоцитов. Так, сегментированные нитевидные бактерии индуцируют выработку интерлейкинов (IL) 17 и 22 [10]. В свою очередь IL-17 усиливает пролиферацию частично активированных Т-клеток, а IL-22 усиливает продукцию белков острой фазы и участвует в воспалительном ответе. Специализированный фолликулярный эпителий (основной клеточный дифферон — М-клетки) опосредуют прохождение антигенов в лимфоидную ткань слизистой оболочки для инициации иммунных реакций. Кроме того, в собственную пластинку слизистой оболочки подвздошной кишки могут мигрировать эозинофилы, являющиеся наиболее агрессивными эффекторными клетками

воспаления, обладающими высоким цитотоксическим потенциалом [11]. Доказана роль SCFA в активации местного иммунного ответа (стимуляция кишечного барьера). Они препятствуют развитию патогенных микроорганизмов и создают благоприятные условия для развития бифидобактерий. *In vivo* было показано, что мыши, колонизированные SCFA-продуцирующими *B.thetaiotaomicron* или *F.prausnitzii*, индуцировали дифференцировку бокаловидных клеток и выработку слизи [12]. *In vitro* бокаловидные клетки эпителия кишечника увеличили транскрипцию генов муцина в ответ на влияние SCFA [13]. Аналогичным образом, различные SCFA способствуют колонизации штаммом *Bifidobacterium longum*, который продуцирует высокие уровни ацетата, что обеспечивает защиту от смертельной энтеропатогенной *Escherichia coli*. Это говорит о том, что SCFA могут улучшать целостность кишечного эпителия и ингибировать перемещение токсинов из просвета кишечника в системный кровоток.

Вывод. Кишечник и его эпителиальный барьер вступают в сложные динамические связи с иммунной системой и микробиотой кишечника. Синтез SCFA поддерживает кишечный барьер и препятствует проникновению токсинов в кровь, участвует в регуляции процессов метаболизма в клетках кишечника и обеспечивает энергией энтероциты. Помимо этого, SCFA предотвращают возникновение различных воспалительных процессов кишечника за счет поддержания микробного равновесия и целостности слизистой кишечника. Несомненно, необходимы исследования, чтобы понять, как специфически регулировать воспаление кишечника и терапевтически воздействовать на воспалительные заболевания кишечника.

Литература:

1. Parada Venegas, Daniela et al. Short Chain Fatty Acids (SCFAs)-Mediated Gut Epithelial and Immune Regulation and Its Relevance for Inflammatory Bowel Diseases // *Frontiers in immunology* vol. 10 277. 11 Mar. 2019
2. Kumar M, Babaei P, Ji B, Nielsen J. Human gut microbiota and healthy aging: Recent developments and future prospective // *Nutr Healthy Aging*. 2016;4:3–16.
3. Louis P, Flint HJ. Formation of propionate and butyrate by the human colonic microbiota // *Environ Microbiol.* (2017) 19:29–41.
4. Vital M, Howe AC, Tiedje JM. Revealing the bacterial butyrate synthesis pathways by analyzing (Meta)genomic data // *MBio.* (2014) 5:1–11.
5. Rivière A, Selak M; et al. Bifidobacteria and butyrate-producing colon bacteria: importance and strategies for their stimulation in the human gut // *Front Microbiol.* (2016) 7:979.
6. Ситкин, С. И., Ткаченко Е. И., Вахитов Т. Я. Филометаболическое ядро микробиоты кишечника // *Альманах клинической медицины*. 2015;40:12–34.
7. Чернин, В. В. Симбионтное пищеварение человека: физиология, клиника, диагностика и лечение его нарушений: новые аспекты // Тверь:Триада. 2013. с. 80–85.
8. Park J, Kotani T, Konno T. et al. Promotion of intestinal epithelial cell turnover by commensal bacteria: role of short-chain fatty acids // *PLoS ONE.* (2016) 11:e0156334.
9. Frank DN, St Amand AL. et al. Molecular-phylogenetic characterization of microbial community imbalances in human inflammatory bowel diseases // *Proc Natl Acad Sci USA.* 2007;104:13780–5.
10. Ivanov II, Atarashi K. et al. Induction of intestinal Th17 cells by segmented filamentous bacteria // *Cell.* 2009;139:485–98.
11. Чернов, И. П., Ененков Н. В. Тканевые эозинофилы и их роль в патологии // *Вопросы морфологии XXI века. Выпуск 7.* 2022. 344–349.

12. Wrzosek L, Miquel S. et al. Bacteroides thetaiotaomicron and Faecalibacterium prausnitzii influence the production of mucus glycans and the development of goblet cells in the colonic epithelium of a gnotobiotic model rodent // BMC Biol. 2013;11:61.
13. Gaudier E, Jarry A. et al. Butyrate specifically modulates MUC gene expression in intestinal epithelial goblet cells deprived of glucose // Am J Physiol Gastrointest Liver Physiol. 2004;287:G1168-74.

ПЕДАГОГИКА

Проблема формирования вторичной языковой личности в современной методической теории и практике

Аксенова Маргарита Витальевна, преподаватель
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

В статье автор рассматривает основные положения концепции вторичной языковой личности и ее структуру, проблемам, которые могут возникнуть при формировании и развитии вторичной языковой личности.

Ключевые слова: личность, вторичная языковая личность, формирование вторичной языковой личности.

Иноязычному образованию в настоящее время уделяется довольно много внимания. Глобализация и породивший её научно-технический прогресс явились причинами глубоких изменений мирового масштаба. В первую очередь, это межнациональная интеграция в политико-экономической, культурной, научной, образовательной областях, это увеличившееся межгосударственное сотрудничество и массовая международная коммуникация. Данные тенденции, в свою очередь, повлияли на отношение к языковому образованию на государственном, общественном и личностном уровнях. Сегодня знание иностранного языка — это неотъемлемая часть как личной, так и профессиональной жизни человека. Из этих потребностей каждой отдельной личности во владении иностранным языком складывается общественная потребность в качественном и эффективном языковом образовании. Государство поддерживает общество в этом и удовлетворяет его потребность. Всё это даёт мощный толчок для развития языкового образования и его совершенствования.

Произошедшие за последние десятилетия перемены в России, а именно изменение политического курса и вхождение страны в мировое сообщество, также способствовали пересмотру целей и задач языкового образования. Если в советской России изучение иностранного языка в средней общеобразовательной школе являлось скорее самоцелью, то сегодня результатом языкового образования должны быть сформированные у учащихся навыки и умения, которые необходимы им для осуществления иноязычной речевой деятельности. Иными словами, оно призвано подготовить учеников общеобразовательной школы к реальной межкультурной коммуникации.

Отсюда следует изложенное в ФГОС СОО требование к результатам обучения предмету «Иностранный язык»,

заключающееся в умении использовать иностранный язык для общения в устной и письменной форме с его носителями или владеющими им.

Под этим подразумевается, что у учащихся должна быть сформирована коммуникативная иноязычная компетенция, включающая лингвистическую, речевую, социокультурную, социальную и компенсаторную компетенции. С данными терминами тесно связано понятие «вторичная языковая личность», которое может выступать в качестве цели обучения иностранному языку наравне с принятыми. Сформированная у учащихся вторичная языковая личность является гарантом эффективного осуществления всех четырёх видов иноязычной речевой деятельности: чтения, письменной речи, аудирования и говорения. Последний вид речевой деятельности выделяется среди других своей сложностью и комплексностью.

Следует отметить, что одним из принципов современного образования является антропоцентризм, согласно которому обучающийся становится субъектом учебной деятельности. В контексте языкового образования он становится субъектом межкультурной коммуникации. В связи с этим в методической теории и практике преподавания иностранных языков возникло понятие «вторичная языковая личность». Она является результатом обучения иностранному языку и обеспечивает готовность учащегося вступить в коммуникацию с носителем изучаемого языка. Формирование вторичной языковой личности связано не только с развитием фонетических, лексических и грамматических навыков, а также умений во всех существующих видах речевой деятельности, но и с формированием вторичного языкового и когнитивного сознания, то есть приобщением к другому образу сознания, к неродной языковой картине мира.

Изначально концепция языковой личности появилась в лингвистике. В XX столетии язык стал рассматриваться

как общественное явление, как одна из сторон личности. У языка наряду с исторической, психологической и системно-структурной парадигмой появилась социальная парадигма, которая обусловлена потребностью человека в общении. В связи с этим в лингвистику было введено понятие «языковая личность», которая вместе с самим языком становится новым объектом изучения лингвистики.

Следом за этим языковая личность становится объектом исследования лингводидактики как взаимосвязанной с языкознанием научной дисциплины. И в конечном итоге концепция языковой личности возникает в методике преподавания иностранного языка.

Впервые термин «языковая личность» был использован ещё в начале прошлого столетия В. В. Виноградовым при анализе художественной литературы. Но учёный не ставил перед собой задачу ввести новое понятие в науку и исследовать его. Позднее этим занялся Ю. Н. Караулов. Он рассмотрел языковую личность с точки зрения лингвистики и лингводидактики, а также разработал её структуру. Под языковой личностью он понимал «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (имеются в виду говорение, аудирование, письмо и чтение), а с другой стороны — по уровням языка, т. е. фонетике, грамматике и лексике» [2].

Структура же языковой личности включает три уровня:

1) *нулевой уровень*; он представляет собой вербально-семантический уровень или уровень лексикона, содержит системно-структурные данные о состоянии языка в соответствующий период; также он предполагает владение обыденным языком и содержит фонетические, а также грамматические знания личности; единицей данного уровня выступают слова и отношения между ними.

2) *первый уровень*; он соответствует логико-когнитивному уровню или уровню тезаурус личности; на нём содержатся образ мира и система знаний о нём; единицей этого уровня являются различные фразеологизмы и выражения, а также строгая иерархия между их сочетаниями; здесь появляется языковая личность, поскольку уровень тезауруса включает в себя социальные и социолингвистические характеристики языка конкретного общества и обеспечивает возможность индивидуального выбора и предпочтения.

3) *второй уровень*; он соответствует уровню деятельностно-коммуникативных потребностей личности; он отражает сведения психологического планирования, то есть он охватывает систему целей и мотивов личности, а её единицей являются когнитивно-деятельностные потребности; здесь языковая личность соединяется с социальной личностью.

Разработкой и обоснованием концепции языковой личности в методике преподавания иностранного языка занимались Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез.

Стоит отметить, что здесь речь пойдёт уже о вторичной языковой личности. Дело в том, что языковая личность пользуется языковым кодом того общества, в котором человек вырос, то есть родным языком. А если человек овладевает иностранным языком, то в этом случае у человека тоже будет формироваться языковая личность, но владеющая уже кодом общества другой культуры, то есть неродным языком. Поэтому вместо термина «языковая личность» уместнее использовать термин «вторичная языковая личность».

Как указывают Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез, структура вторичной языковой личности повторяет структуру языковой личности, но за одним исключением: уровень тезауруса будет делиться на два подуровня. Данное отличие обуславливается тем, что при овладении иностранным языком происходит усвоение не только языковой картины мира, но и «концептуальной, или глобальной, картины мира» другого народа [1]. При этом первый подуровень тезауруса формируется под влиянием второго.

Резюмируя вышеописанное, отметим, что вторичная языковая личность включает в себя:

1) знание лексических единиц, грамматических структур и фонетических особенностей, способность сочетать лексические единицы по правилам данного языка, выстраивая при этом связанное, логичное высказывание на обыденные темы;

2) знание культурных особенностей речевого поведения носителей языка и владение их языковой картиной мира;

3) владение более глобальной и масштабной культурной картиной мира;

4) обладание вторичным языковым и когнитивным сознанием;

5) уровень лексикона, уровень тезауруса (овладение языковой и когнитивной картин неродной культуры), уровень деятельностно-коммуникативных потребностей личности.

Исходя из всего вышеперечисленного, хотелось бы уделить внимание проблемам, которые могут возникнуть при формировании и развитии вторичной языковой личности.

Наиболее трудным является приобщение к языковой картине мира другого народа, формирование аналогичной когнитивной сферы и деятельностно-коммуникативных потребностей учащихся, что соответствует первому и второму уровням вторичной языковой личности.

Главной причиной, по которой возникают данные трудности, служит отсутствие естественной языковой среды на уроке иностранного языка в общеобразовательной школе. Невозможно сформировать полноценную вторичную языковую личность без среды, из которой она будет «впитывать» социальные и социолингвистические характеристики языка и в которой она сможет интегрироваться в социальную личность (на втором уровне своей структуры) и реализовывать возникающие деятельностно-коммуникативные потребности.

Таким образом, если целью обучения иностранному языку считать сформированную и в полной мере развитую вторичную языковую личность, то такая цель в условиях школьного образования труднодостижима. Однако, как утверждают Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез, полно-

ценно развитая вторичная языковая личность — это «идеальный конструкт», к нему необходимо стремиться, но, вместе с этим, устанавливать определённые уровни владения языком, которые могут варьироваться в разных образовательных программах и учреждениях.

Литература:

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М.: Издательский центр «Академия», 2006.
2. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов — 7-е изд. — М.: Издательство ЛКИ, 2010.

Принципы обучения иноязычному говорению в рамках коммуниктивно-деятельностной парадигмы

Аксенова Маргарита Витальевна, преподаватель
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

В статье автор рассматривает основные теоретические положения обучения иноязычному говорению с учетом современной коммуниктивно-деятельностной парадигмы иноязычного образования. Особое внимание уделено принципам обучения иноязычному говорению.

Ключевые слова: говорение, иноязычное говорение, принципы обучения иноязычному говорению.

В методике преподавания иностранных языков традиционно выделяется четыре вида речевой деятельности в зависимости от того, осуществляется ли эта речь письменно или устно, является ли человек адресантом или адресатом. Это чтение, письменная речь, аудирование и говорение. Рассмотрим же и проанализируем определения последнего.

По мнению И. Л. Бим, говорение является одним из компонентов устно-речевого общения. Это утверждение следует из определения устной речи, под которой И. Л. Бим понимает «речь в устной форме, которая складывается из слушания и понимания, с одной стороны, и говорения, с другой, и осуществляется при непосредственном контакте собеседников или может быть опосредована техническим средством» [1].

Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез дают похожее определение. Они полагают, что говорением является «форма устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего» [2]. Г. В. Рогова и И. Н. Верещагина же подразумевают под говорением «сложный многогранный процесс, позволяющий осуществлять вместе с аудированием вербальное общение» [4].

Проанализировав и обобщив приведённые выше определения, дадим определение говорению. Итак, *говорение* — это активный (экспрессивный) вид речевой

деятельности, являющийся наряду с аудированием компонентом устно-речевого общения.

К содержанию говорения относится речевое высказывание. В зависимости от подходов к пониманию речевого высказывания к нему могут приравниваться разные речевые единицы, начиная от реплик в диалоге, заканчивая фразой или даже целой речью.

Говорение выполняет несколько важных функций: когнитивную, побудительную, эмоционально-оценочную и этикетную. Когнитивная или, иными словами, информативная функция предполагает передачу информации собеседнику. Побудительная или регулятивная функция подразумевает, что говорящий оказывает влияние на слушающего, то есть побуждает собеседника к действию. Эмоционально-оценочная функция означает выражение говорящим своего отношения к кому-либо или чему-либо, оценивание высказывания другого, а также передачу собственных чувств и эмоций. Этикетная функция отражает установление и поддержание контакта говорящего с собеседником или собеседниками, создание комфортной, уважительной атмосферы и тождественности с другими людьми.

Следует подчеркнуть, что при обучении иноязычному говорению используются две стратегии: путь «снизу вверх» и путь «сверху вниз». Первая стратегия предполагает последовательную работу на каждом из названных выше уровней, начиная с первого и заканчивая четвёртым. Вторая стратегия предполагает работу сразу же с диалогом-образцом, а именно его чтение и воспроизведение.

Несмотря на то, что данная стратегия, по большому счёту, опирается просто на запоминание и репродукцию диалога и не придаёт действиям учащихся коммуникативной мотивированности, как в случае с первой стратегией, ею нельзя пренебрегать. Она является оптимальной при обучении типовым (стандартным) диалогам. Первая же стратегия подойдёт на начальной ступени обучения, когда учащиеся ещё не могут читать, и на старшей ступени, когда учащиеся обладают уже довольно высоким уровнем речевого развития. Помимо того, как утверждает И. Л. Бим, у обеих стратегий имеется связующее звено, коим является диалог с пошаговым управлением на II и III уровнях.

В настоящий момент доминирующим подходом в обучении иностранному языку является коммуникативно-деятельностный.

Коммуникативно-деятельностный подход (коммуникативно-деятельностная парадигма) предполагает, что субъектом учебной деятельности является сам ученик, объектом — речевая деятельность, а система обучения учитывает индивидуальные особенности его личности. Коммуникативно-деятельностный подход способствует достижению цели обучения иностранному языку: научить учащихся использовать иностранный язык как средство общения. Из этого вытекают принципы, в соответствии с которыми и реализуется обучение иностранному языку:

1. Мотивированность

Поскольку общение — это деятельность, а в основе любой деятельности лежит мотив, то следует мотивировать учащихся через создание и поддержание потребности в общении на иностранном языке и получении лично значимой информации с помощью иностранного языка.

2. Коммуникативная направленность

Данный принцип подразумевает, что учащиеся направляют свою деятельность на решение коммуникативной задачи.

3. Ситуативность

При обучении иностранному языку должны создаваться наиболее значимые и приближённые к реальности ситуации общения.

4. Индивидуализация

Здесь имеется в виду построение обучения с учётом индивидуальных особенностей учащихся.

5. Прагматическая направленность

Этот принцип предполагает овладение грамматическим и лексическим минимумом, которого было бы достаточно для иноязычной коммуникации.

6. Использование групповых и парных форм обучения

Названные формы работы наилучшим образом обеспечивают активность, вовлечённость обучаемых в учебную деятельность и, таким образом, эффективное овладение иностранным языком.

Е. И. Пассов и Т. В. Кузовлева называют следующие принципы коммуникативного иноязычного обучения:

1. Принцип речемыслительной активности

Чтобы поддерживать постоянный познавательный интерес у учащихся, который выступает в качестве мотивации их деятельности, необходима интенсификация речемыслительной деятельности с помощью постановки целей урока и речемыслительных задач.

2. Принцип индивидуализации

Для того, чтобы обучение было успешным, необходимо учитывать индивидуальные, субъектные и личностные свойства учащихся. К первым относятся природные особенности, ко вторым — умения и навыки, к третьим — чувства, мысли, интересы и т. д.

3. Принцип ситуативности

При обучении иностранному языку обязательным является создание ситуаций общения. «Ситуативность — условие, жизненно важное для овладения говорением», именно ситуация стимулирует говорение. Под ситуацией здесь понимается «система взаимоотношений собеседников» [3].

4. Принцип функциональности

Данным принципом стоит руководствоваться, в первую очередь, при отборе языкового и речевого материала, а также при его организации. Прежде всего, нужно отбирать тот материал, который будет упрощённым, сильным, но в то же время позволяющим учащимся выполнять с помощью него все функции общения.

5. Принцип новизны

Для поддержания заинтересованности учащихся и для подготовки их к общению на иностранном языке требуется новизна. Здесь под ней понимается вариативность речевых ситуаций, партнёров по общению, ролей, тем и т. д.

Подводя итог, обобщим приведённые выше принципы обучения в рамках коммуникативно-деятельностной парадигмы, но в отношении обучения иноязычному говорению.

Итак, обучение говорению на иностранном языке основывается на принципах мотивированности, коммуникативной направленности, ситуативности, функциональности, новизны и индивидуализации. К этому можно ещё добавить учёт особенностей обучения диалогической и монологической речи, а также поэтапность формирования речевых умений.

Литература:

1. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы / И. Л. Бим. — М.: Просвещение, 1988.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М.: Издательский центр «Академия», 2006.

3. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. — М.: Русский язык. Курсы, 2010.
4. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. — М.: Просвещение, 1991.

Контроль понимания при чтении текста на иностранном языке

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

В статье рассматривается проблема контроля понимания при чтении текста на иностранном языке. Выделены основные принципы обучения чтению. Приведен комплекс упражнений для проверки понимания текста.

Ключевые слова: чтение, контроль, восприятие, уровень значения, уровень смысла, виды чтения.

Одна из главных задач обучения иностранному языку в средней школе — научить учащихся читать иностранные тексты. Чтение — рецептивный вид речевой деятельности, связанный с восприятием печатного текста и его пониманием.

Обучение чтению должно строиться на следующих принципах:

1. Обучение чтению должно представлять собой обучение речевой деятельности, а не являться способом овладения языковым материалом.

2. Обучение чтению должно строиться как познавательный процесс. Исключительно важное значение приобретает содержание текстов. Тексты должны представлять для учащихся определенный интерес, быть значимыми благодаря новизне содержания, занимательности сюжета.

3. Обучение чтению должно включать, наряду с рецептивной, и репродуктивную деятельность учащегося. Чтение направлено на прием информации, но его процессуальная сторона включает операции, связанные и с репродукцией языкового материала. Репродуктивная деятельность учащихся в данном случае проявляется в воспроизведении языкового материала в звуковой форме.

4. Обучение чтению должно опираться на овладение структурой языка (его структурными и строевыми элементами).

5. Обучение чтению на иностранном языке должно опираться на опыт учащихся в чтении на родном языке. Процессы чтения на разных языках протекают одинаково.

6. Формирование чтения как речевой деятельности требует автоматизации приемов ее осуществления, т. е. развития скорости чтения. Технические навыки рассматриваются как средство ускорения смысловой обработки информации читаемого [1, с. 33–43].

Различают два уровня понимания: *уровень значения* и *уровень смысла*. Уровень значения связан с получением

фактической информации, понимание на уровне смысла предполагает понимание замысла автора и его оценку.

Качественные характеристики понимания текста:

— полнота понимания — степень осмысления извлеченной из текста информации;

— точность понимания — степень адекватности понимания основной информации текста;

— глубина понимания — интерпретация извлеченной информации [2, с. 107].

Рассмотрим основные умения, владение которыми рассматривается как основная черта зрелого чтеца.

1. *Умения, связанные с пониманием языкового материала при чтении:*

— Умения понимать отдельные языковые единицы (узнавать известные слова, определять значение слов по контексту, словарю).

— Умения устанавливать связи между отдельными языковыми единицами (понимать служебные и строевые слова).

— Умения объединять языковые единицы в смысловое целое (выявлять смысловые отношения между элементами текста).

2. *Умения, связанные с пониманием содержания читаемого:*

На уровне значения:

— Умение понимать отдельные факты текста.

— Умение понимать связи между отдельными фактами.

— Умение объединять факты в основные положения текста.

— Умение понять основную мысль текста.

На уровне смысла:

— Умение понимать подтекст.

— Умение критически осмыслить информацию текста.

— Умение оценить информацию текста с точки зрения своего опыта, ценности информации [1, с. 15].

Рассмотрим основные виды чтения, обучение которым является целью обучения в средней школе: ознакомительное, изучающее, просмотровое, поисковое. Под ви-

дами чтения понимают «набор операций, обусловленных целью чтения и характеризующихся специфическим сочетанием приемов смысловой и перцептивной переработки материала, воспринимаемого зрительно» [2, с. 107].

Ознакомительное чтение ориентировано на понимание основного содержания читаемого. Это беглое чтение с общим охватом содержания. **Изучающее** чтение предполагает полное и точное понимание всей информации, содержащейся в тексте, критическое ее осмысление. **Просмотровое** чтение имеет целью получение самого общего представления о теме и круге вопросов, рассматриваемых в тексте. Ставится задача определить общее содержание, найти главную мысль. **Поисковое** чтение направлено на нахождение в тексте нужной информации: определений, фактов, дат и др.

Для проверки понимания текста используются упражнения для различных видов чтения. Рассмотрим упражнения для каждого вида чтения.

Для контроля сформированности умений **ознакомительного** чтения используются следующие задания:

- ставить вопросы к основной информации и отвечать на них;
- делить текст на смысловые части и озаглавливать их;
- выбирать заголовок, адекватный содержанию текста;
- выписывать главные положения текста;
- составлять план прочитанного текста.

Для контроля **изучающего** чтения могут быть использованы такие упражнения и задания:

- подготовить резюме (аннотацию) текста;
- выразить главную мысль текста, объяснить его заглавие;

- назвать утверждения, которые нужно подтвердить или опровергнуть;

- подготовить реферат текста, используя ответы на приведенные ниже вопросы;

- выполнить выборочно или полностью адекватный перевод текста;

- составить развернутый план текста.

Упражнения на контроль понимания текста для **просмотрового** чтения:

- поставить к тексту несколько вопросов;
- высказать мнение о прочитанном;
- привести примеры, факты, подобные описываемым в статье;
- назвать вопросы, которые рассматриваются в тексте;

- подтвердить точку зрения, изложенную в тексте, используя собственный пример.

Для контроля умений **поискового** чтения используются следующие упражнения:

- перечислить основные события;
- выписать из текста факты, которые могли бы служить иллюстрацией к тезису ...;
- подчеркнуть в тексте вывод, формулировку проблемы;
- составить аннотацию;
- сделать выборочный перевод;
- написать рецензию [3, с. 245; 4, с. 128].

Таким образом, обучение чтению и пониманию иноязычных текстов предполагает осмысление поступающей информации и ее интерпретацию. Чтение иноязычных текстов оказывает благотворное влияние на становление личности учащегося.

Литература:

1. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. — М., 1987. — 205 с.
2. Методика преподавания иностранного языка: учеб. пособие / Т. П. Леонтьева. — Мн., 2015. — 239 с.
3. Гальскова, Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. — М., 2004. — 336 с.
4. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие / Е. А. Маслыко и др. — Мн., 1996. — 522 с.

Организация работы с детьми-инофонами в рамках проекта «Мы разные, мы вместе» (из опыта работы МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 35» г. Калуги)

Бударин Сергей Иванович, директор
МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 35» г. Калуги

В статье автор представляет опыт работы с детьми цыганской национальности в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: инофоны, общеобразовательная школа.

Мы разные, но Земля у нас одна. Наша школа сельская, располагается в деревне Канищево, в очень живописном уголке, окруженном со всех сторон зеленью. У нас учатся дети из Канищево и 11 близлежащих деревень. Всего в школе 296 учеников. Из них 34 — цыганской национальности.

Все наши цыгане живут в деревне Матюнино. Именно там было маленькое здание, где ребята и обучались. Преподаватели ездили к ним и в соответствии с расписанием проводили занятия и внеурочные мероприятия. В связи с реорганизацией школы филиал был ликвидирован, и все цыганские дети были переведены в основное здание. Было принято решение посадить цыган в обычные классы, хотя были сомнения, что ребята потеряются и перестанут посещать школу. Но это оказалось не главной проблемой. Возникли трудности с восприятием и усвоением учебного материала в большом классе, где индивидуальная работа намного меньше. Ученики цыганской национальности не всегда усваивают материал наравне со всеми учащимися. Ребята часто становятся неуспевающими по итогам года. В связи с введением ГИА в форме ОГЭ эта проблема усугубилась. Усложнение экзаменационной работы вызвало огромные трудности у цыган при сдаче экзаменов. Только единицы выпускников-цыган получают аттестаты, большинство заканчивают школу со справкой об обучении. Языковой барьер играет немаловажную роль. Пришлось искать пути выхода из сложившейся ситуации и решать проблему. С этой целью педагоги проводили индивидуальные занятия с цыганскими детьми, но ребята «привязаны» к школьному автобусу, и для старшей школы (особенно) это является большим неудобством. На сегодняшний день количество детей-цыган в нашей школе не уменьшается. Они идут в школу, хотят учиться, поэтому наша задача — дать им полноценное образование и социализировать в обществе — остается актуальной. Сейчас это три-четыре человека в каждом классе. Но это не предел. Родители детей-цыган выражают заинтересованность в том, чтобы их дети не просто закончили школу, но и получили аттестат.

В течение всего пребывания детей-цыган в школе с ними ведется работа по социализации и обучению русскому языку. Уровень владения цыганами русским языком почти одинаков, но есть и исключения. Это бы-

товой уровень, набор слов, нужный для ограниченного общения в социуме. Цыгане думают на своем языке, затем переводят на русский, из-за этого происходит недопонимание и замедленность общения. Теперь уже воспринимается учениками и родителями нашей школы адекватно, что в каждом классе по 3–4 ребенка цыганской национальности. Но каждый год обязательно появляются вопросы, связанные с адаптацией цыган в школе. Это происходит чаще в 1 классе, а также в подростковом возрасте. Педагогам школы приходится уделять взаимоотношениям класса и цыган много времени. Главная цель этой работы — не противопоставить эти группы друг другу, а сделать их единым коллективом. На это направлены и отдельные мероприятия в школе, и точечная кропотливая работа педагогов.

Работа по социализации — это не только отдельные мероприятия, это жизнь детей в школе, а затем и вне школы. Вместе со всеми ребятами цыгане активно влились в жизнь школы. К концу первого года совместного пребывания в школе мы даже организовали хор на основе детей-цыган. Правда, затем он преобразовался в просто школьный хор. Так даже лучше: ребята все перемешались. Вместе со всеми цыгане посещают спектакли, выставки, ходят в походы, в сельскую библиотеку, иногда даже ездят в дальние поездки. Это не значит, что все так активно ведут себя. Конечно, нет. Но это довольно большой процент цыганских детей. С теми, кто не хочет активно участвовать в школьной жизни, индивидуально работают классные руководители, и ребята тоже не выпадают из общих дел. Каждый классный руководитель следит за тем, чтобы ребенок-цыган не остался один в классе. Если возникает какое-то недопонимание (а это бывает), тут же подключаются социально-педагогические службы школы и конфликт улаживается. Наверное, поэтому за все время пребывания детей-цыган в школе серьезных конфликтов не было. Следует отметить, что цыганские дети довольно активны. Когда они чувствуют интерес к себе, отвечают тем же. Наши ученики цыганской национальности почти все доучиваются до 9 класса.

В 2020 году наша школа стала участницей проекта «Мы разные, мы вместе!». С сентября наша команда педагогов работает над составлением программ, планов работы и проводят непосредственно занятия с детьми. Команда

школы состоит из двух педагогов РКИ и педагога по социализации.

Началом нашей работы было проведение диагностики по представленным руководителями проекта материалам. В ходе диагностики было определено следующее:

Учащиеся-цыгане 1–4 классов неплохо владеют русским языком в устной речи. Тем не менее дети первого класса определены в нулевую группу, поскольку они не читают, не владеют письменной речью, а в устной речи у них присутствуют грамматические ошибки, активный словарь развит недостаточно. Учащимся 2–4 классов был предложен тест вариант 2, учитывая не только их коммуникативные способности, но и уровень владения письменной речью на данный момент. Тестирование письменной речи показало, что в среднем они справились с половиной вопросов, но в ответах много следующих грамматических и орфографических ошибок: не дифференцируют существительные женского и среднего рода, пишут предлоги слитно с существительными, путают времена глаголов, испытывают трудности с орфограммами и т. д. На основании этого учащиеся 2–4 классов определены в группу начинающих.

Учащиеся цыганской национальности 5–9 классов владеют устным русским языком на среднем уровне. Словарный запас развит недостаточно. Тестирование письменной речи показало, что они справились с половиной вопросов, но много грамматических и орфографических ошибок: пишут слитно слова, путают времена глаголов, род имен существительных, неправильно сочетают существительные и прилагательные, испытывают трудности с орфограммами и т. д. На основании этого все учащиеся определены в группу начинающих. Ученики разделены на две подгруппы по возрасту.

В итоге выявлены три группы начинающих (одна — 2–4 классов, 5–7 классов и 8–9 классов) и одна группа нулевая — 1 класс.

В конце сентября проведены родительские собрания для родителей-цыган. Собрания проведены в разной форме: групповые в начальной школе, индивидуальные — в старших классах (в связи с эпидемиологической ситуацией). На собраниях родителям разъяснены цели работы с детьми-цыганами, озвучены основные моменты плана работы, а также роль родителей в работе проекта.

Следующий этап — расписание занятий. Важную роль при составлении расписания сыграло время пребывания детей-цыган в школе, а также нагрузка учителей, задействованных в проекте. В итоге было составлено расписание работы педагогов и общий план работы команды в рамках проекта «Мы разные, мы вместе!» (приложение).

Все педагоги, задействованные в проекте, прошли курсы повышения квалификации по теме: «Организация социально-педагогической работы с детьми мигрантов и вынужденных переселенцев по их адаптации и социально-культурной интеграции». В конце октября начались занятия с детьми в соответствии с расписанием. Первые занятия показали, что интерес у цыган к скрупулезному

изучению языка присутствует, они делятся впечатлениями с родителями, радуются даже небольшому продвижению вперед. Важной составляющей является УМК Кокориной Е. В. «Русский язык: от ступени к ступени», предоставленный руководителями проекта. Учебники необычны, интересны для детей, с ними приятно работать, методическое пособие составлено практично и легко в использовании.

Несмотря на небольшой промежуток времени реализации проекта, есть свои результаты:

- работа школы с детьми-цыганами обрела систему во всех направлениях: каждый педагог (не только включенные в проект) имеет свой план работы с конкретными планируемыми результатами в соответствии с общим планом работы;

- дети-цыгане включились в работу по РКИ и пытаются изучать русский язык с помощью новых интересных учебников;

- школа приобрела хорошие методическое сопровождение для занятий (учебники, методички), которые раньше проводились каждым педагогом по своему отдельному плану в меру своих знаний и умений, часто без методической поддержки;

- занятия по социализации и в рамках объединений дополнительного образования способствуют повышению уровня самооценки детей-цыган (начали участвовать в конкурсах, например, агитбригада ЮИД, конференция «Огонь — опасная игра»).

Работа в проекте способствует активизации деятельности школы по социализации и адаптации учеников цыганской национальности.

В планы работы школы входит в первую очередь систематическая работа всех участников образовательного процесса в соответствии с общим планом работы проекта.

Команда проекта поставила перед собой следующие **задачи**:

- научить детей-цыган целесообразно, активно использовать в своей речи два языка — родной и русский — не ущемляя прав ни одного из них, ведь каждый язык ярок, индивидуален и важен по-своему;

- приобрести и не потерять интерес к русскому языку, как бы дальше не сложилась судьба детей;

- познакомить детей-цыган с русской культурой, особенностями быта с целью формирования доброго отношения к миру, в котором живешь.

Мы убеждены, что владение русским языком, в том числе как иностранным, — это навык, который можно развить. Часто человеку сложно использовать чужой язык, но если он ему нужен, то он на нем заговорит. А если не нужен...

Цель работы нашей команды: сделать русский язык для детей цыган **нужным**: интересным, вдохновляющим, своим и правильным в использовании. Каждый из нас обладает каким-то талантом: кто-то поет, кто-то танцует, кто-то говорит на нескольких языках. Мы хотим, чтобы владение русским языком дало детям-цыганам

чувство внутреннего комфорта, личной победы, уверенности в своих силах, стало их маленьким (а может быть, и большим) достижением. Мы надеемся, что наша ра-

бота поможет детям-цыганам успешно учиться, сдать экзамены и стать полноправными членами нашего многонационального общества.

Модель адаптации детей цыганской национальности в школьную среду

Дубинина Галина Анатольевна, учитель русского языка и литературы
МБОУ «ООШ № 35» г. Калуги

Основная задача школы — это формирование гражданина России, готового к созидательной деятельности в развивающейся поликультурной и многонациональной среде. С целью решения поставленной задачи построена модель адаптации детей цыганской национальности в школьную образовательную и социальную среду.

В нашей школе 34 ребенка цыганской национальности. Это 12 % от контингента школы.

При работе с детьми цыганской национальности возникают некоторые трудности, причины которых в следующем:

- ограниченный кругозор цыган,
- бедный словарный запас,
- нулевая мотивация к обучению,
- слабо развитая речь,
- психологические особенности личности,
- отсутствие контроля со стороны родителей.

Схема взаимодействия детей-цыган и участников образовательного процесса школы

Участники процесса адаптации	Ребенок цыганской национальности	Деятельность
Педагоги-предметники		Учебная деятельность
Классные руководители		Коррекционно-развивающая деятельность
Социальный педагог		Культурно-массовая работа
Психолог		Дополнительное образование
Родители		Работа с родителями
Администрация		

Каждое направление деятельности преследует свои цели, каждая группа участников процесса адаптации проводит определенные мероприятия в рамках направления деятельности, но в итоге коллективом школы достигается запланированный результат: **ученик цыганской национальности чувствует себя в школьной среде комфортно, приобретает мотивацию к обучению, осваивает образовательный минимум и присваивает в качестве своих определенные нравственные ценности.**

1. Первое направление работы — это **учебная деятельность**. Цель работы: совершенствовать навыки коммуникативной, речевой и познавательной деятельности, подвести ученика цыганской национальности к итоговой аттестации в соответствии с ФГОС.

Началом работы является диагностика уровня владения обучающимися русским языком, далее — работа педагогов РКИ по формированию языковой и речевой компетенций. На уроках учителя-предметники также помогают детям с трудностями освоения языка понять получаемый учебный материал путем дифференциации заданий. Трудности возникают у детей-цыган по причине особенностей языка, на котором говорят с детства, отсутствия достаточной языковой практики (дома говорят по-цыгански). Работа педагогов РКИ построена на ос-

нове комплекта учебных пособий Кокориной Е. В., Костылёвой Л. В., Савченко Т. В., Синёвой О. В., Шориной Т. А. «Русский язык: от ступени к ступени».

2. **Коррекционно-развивающая деятельность** наряду с учебной является важнейшей составляющей адаптационной работы, так как дети-цыгане совсем не подготовлены для социального взаимодействия между собой и русскоязычными детьми как в ОУ, так и за его пределами. Таким образом, педагогам приходится сталкиваться с этими трудностями и решать повседневные проблемы, не зная их языка, не всегда учитывая родной менталитет детей и религиозных традиций. Гуманизация школьного образования предполагает в первую очередь обращение к личности ребенка, ее всестороннее развитие, создание благоприятных условий для раскрытия способностей учащихся. Цель работы **педагога-психолога**: создание благоприятных условий для успешной адаптации детей — цыган к русскоязычной среде школы, развитие навыков толерантного конструктивного общения всех участников детско-родительской общности. Итогом работы следует считать достижение следующих результатов:

- развитие сотрудничества, эмпатии и конструктивного взаимодействия в классном коллективе детей разных культур;

— у учащихся расширится ориентировка в трудностях взаимодействия с одноклассниками, родителями, учителями;

— учащиеся расширят и обогатят свои средства общения (вербальные и невербальные);

— развитие позитивной самооценки и чувства уверенности в себе;

— у учащихся будет наблюдаться понижение уровня тревожности;

— развитие высших психических функций;

— развитие ориентировки в культурных особенностях разных народов;

— сформированность предпосылок для развития толерантности.

Для достижения заданных результатов используются различные формы и методы:

1. Наблюдение

2. Диагностический:

— Тест школьной тревожности Филлипса;

— Карта наблюдений Стотта;

— Методики диагностики высших психических функции;

— Социометрическое исследование;

— Опросник «Взаимодействие родителя с ребенком».

Также с ребятами организованы тренинги (коррекционно-развивающие занятия по группам), которые проходят в течение учебного года и направлены на достижение поставленных задач программы.

Целью работы **социального педагога** с данной категорией детей заключается в формировании положительной самооценки, позитивного отношения к себе и окружающим через преодоление барьеров в общении, развитии лучшего понимания себя и окружающих.

Задачи:

— помощь в социализации детей-цыган;

— формирование позиции: «Я такой же, как все»;

— формирование позиции с «чужой» на «своей».

В своей работе наряду с индивидуальной социальный педагог использует и коллективную форму, так как ребенок должен представлять себя членом школьного коллектива и адаптироваться в нем. Тематический план работы социального педагога составлен из групповых и индивидуальных занятий, направленных на решение поставленных задач.

3. Для ребенка иной национальности детский коллектив является самым мощным ресурсом развития. Невозможно научить общаться со сверстниками, изоли-

ровав от них. От того, как станут относиться к ребенку другие дети, во многом будут зависеть его мотивация к учебе и душевное состояние. Совместное обучение детей с разным уровнем возможностей позитивно и эффективно по следующим причинам: ребята учатся взаимодействовать друг с другом и получают опыт взаимоотношений. С целью безболезненно ввести ребенка цыганской национальности в школьный коллектив, разработан план **культурно-массовой работы**. Мероприятия представлены в разных направлениях. Их реализация направлена на формирование коллектива, на осознание детьми-цыганами своей причастности к сообществу класса и школы. Так как в сложившихся условиях нет возможности проводить мероприятия общешкольного характера, в план вошел перечень мероприятий малой формы, рассчитанных на участие класса или заочного участия.

4. Вовлечение детей цыганской национальности в **дополнительное образование** затрудняется следующими обстоятельствами: все дети живут в деревне Матюнино и приезжают на школьном автобусе. Так как рейсы привязаны к определенному времени, многие объединения дополнительного образования таким детям недоступны. Но работа с ними все же ведется (и предполагается вестись далее): ребята получают материал индивидуально и по возможности посещают занятия объединений разово, когда это позволяет транспорт. В таблице приведены доступные для детей-цыган объединения. Педагоги пытаются привлечь этих детей к исследовательской работе с целью привития интереса к предметам. Такая работа запланирована и в рамках реализации нашей программы «Мы разные, мы вместе!».

5. Работа с **родителями-цыганами** осложняется особенностями менталитета.

Психология семейных отношений в цыганских семьях — не делать проблем из ничего, смотреть, закрыв глаза, не всегда адекватно оценивать проблему. Но если возникают трудности, цыгане решают их всем табором. Такие отношения переносятся и на школьное сообщество. Дети-цыгане всегда готовы постоять за «своего» независимо от того, прав он или виноват. В этом трудность взаимодействия с семьями цыган: трудно найти решение проблемы или причины конфликта. Поэтому работа с родителями планируется (и ведется) в большей степени индивидуальная. Хотя посещение родительских собраний и групповые ликбезы также запланированы, так безграмотность цыганских семей в различных направлениях очевидна.

Направления работы с родителями

№	Мероприятия
1	Лекторий для родителей детей-цыган и русскоязычных семей «Учимся жить вместе» с целью совместного поиска путей выхода из проблем школьного обучения и профилактики конфликтов на межнациональной почве.
2	Рекомендации родителям по организации развивающей русскоязычной среды семьи для обучающихся с родным языком нерусским.
3	Консультация для родителей по запросу и по итогам диагностики.

В нашей школе дети-цыгане обучались с момента открытия школы. Но до 2006 года дети-цыгане обучались отдельно от основного контингента в филиале школы в д. Матюнино. С переходом обучающихся в основное здание цыгане полностью погрузились в учебно-воспитательный процесс наряду с русскоговорящими детьми. Работа по их адаптации ведется постоянно. Есть свои успехи и достижения: дети чувствуют себя комфортно в школе, активно принимают участие в мероприятиях. Больше проблем с учебной деятельностью и выходом на итоговую аттестацию. Вхождение в проект «мы разные, мы вместе» позволит систематизировать работу школы с детьми-цыганами, а также повысить качество обучения с помощью

учебно-методического комплекса, представленного организаторами проекта.

Важно, чтобы в работу над проектом были включены все педагоги школы. Адаптация детей цыганской национальности в школьное сообщество — это постепенный и скрупулезный процесс. Каждый педагог на своем месте реализует часть общего плана, а вместе складывается единая система, которая позволяет таким детям с 1 класса чувствовать себя в школьном коллективе комфортно. Это позволит ему выработать мотивацию к обучению, а родителям уверенность в том, что в школе ребенок-цыган будет себя чувствовать равным среди равных.

Роль книги в жизни дошкольника

Елецкая Наталья Михайловна, воспитатель;
Зайцева Светлана Сергеевна, воспитатель
МБДОУ Детский сад № 19 «Антошка» г. Белгорода

Известно, что судьба ребёнка зависит от того, какие взрослые люди его окружают. Если эти взрослые сумеют быть добрыми и умелыми воспитателями, если каждый день малыша будет наполнен умным, разносторонним общением со старшими, основы его личности будут прочными. Общение с ребёнком — не только беседа или игра с ним, не только прогулка по лесным дорожкам и приятный разговор перед сном, но обязательно — книга, чтение. Это первое приобщение к образному миру искусства.

Книга расскажет маленькому человеку об истории его Родины, о труде отцов, что это значит быть русским человеком. И в жизни, и в чтении ребёнок не может сам сделать первый осмысленный, осознанный шаг. Взрослый выбирает для него книгу, взрослый решает, когда, сколько и зачем будет он читать своему малышу. Поэтому воспитателю важно знать, каким кругозором и мировоззрением наполнен ребёнок, насколько он приобщен к миру искусства, к литературе.

Член союза писателей России Н. Рыжих писал: «Для ребёнка очень важно с первых дней лепета впитать животворный, родниково чистый, истинно русский язык, идущий к нам из народных глубин от предков — словотворцев. Пусть малыш ещё не читает самостоятельно, читайте ему вы сами, хотя он и многое не поймёт. Подсознательно он будет воспринимать и усваивать звучание сочетаний слогов, ритмику синтаксического построения фразы, интонацию целого периода — предложения. Тем более всё это необходимо для читающего малыша. Прививайте ему необходимость чтения, ибо ничто так не развивает и не формирует личность, как книга».

Следуя из вышесказанного, воспитатель должен делать акцент на приобщении детей к добру, красоте,

милосердию и состраданию, эмоциональной отзывчивости и честности и т. д. А значит важно, чтобы дошкольный возраст стал тем временем, когда у ребёнка пробуждается чувство сопричастности к миру, желание совершать добрые дела, и поступки, участвовать в охране окружающей среды. Воспитателю, чтобы научить дошкольников чувствовать, познавать и творить нужно пронизать этими тремя линиями все виды детской деятельности, это будет способствовать всестороннему развитию личности. Необходимо особо подчеркивать роль книги как источника новых знаний. Воспитатель показывает детям, как из книги можно получить ответы на самые интересные и сложные вопросы. Обращаясь к книгам, воспитатель вместе с детьми находит в книгах решение проблем. А хорошо иллюстрированная книга становится источником новых интересов дошкольников и пробуждает в них стремление к овладению чтением.

Профессор, академик, писатель, издатель, член союза писателей СССР, России В. М. Шаповалов писал: «Классики литературы постоянно говорили о том, что детям очень важно прививать способность реально воспринимать окружающую действительность. Великие мыслители требовали от художника правдивого изображения жизни. Тоже самое касается и книжных иллюстраций. Уродливые лица комиксов, искаженные формы животных нарушают представления о мире, искривляют психику ребёнка. Большой знаток психологии, литературы Н. А. Добролюбов требовал давать детям картинки хорошие, по крайней мере, такие, в которых предметы изображены были верно и ясно».

В соответствии с требованиями воспитательно — образовательной программы ДОУ воспитатель обязан еже-

дневно планировать время для знакомства детей с художественной литературой, обсуждения прочитанного, бесед о любимых книгах. Он направляет и развивает читательские интересы дошкольников. Особенно это относится к детям старшего дошкольного возраста.

В старшем дошкольном возрасте в восприятии литературы дети от игры переходят к собственно художественному отношению к искусству, и к литературе в частности. Это проявляется в пристальном внимании детей к содержанию произведения, способности и желания постигать его внутренний смысл. Возникает устойчивый интерес к книгам, тяготение к постоянному общению с ними, стремление к знакомству с новыми произведениями. Постоянное общение с книгой активно развивает творческие способности и умения детей. Эти способности реализуются в ролевых играх по литературным сюжетам, в инсценировках и драматизациях, в выразительном чтении стихов, рисовании, аппликации, лепке и т. д.

Поддержание активного тяготения детей к книге, развитие интереса и любви к ней — важнейшая задача воспитания, которая способствует интеграционному, «плавному» переходу дошкольников к самостоятельному чтению. Для решения этой задачи следует воспитывать новые по сравнению с предыдущим периодом умения и способности восприятия и понимания произведений литературы.

В. М. Шаповалов писал: «Чтение — главнейшее условие умственного развития человека. Развитие расширяет наши возможности, формирует личность, определяет поведение. Поведение влияет важную роль как в жизни самого человека, так и в жизни окружающих — в семье, воспитании детей, а в целом — и в обществе». А классик русской литературы Ф. М. Достоевский говорил: «Гуманитарное развитие помогает не только освоить профессию, но и совершенствует её на протяжении всей жизни человека». К этому высказыванию хотелось бы добавить то, что гуманитарному развитию способствует и чтение.

Круг детского чтения старшего дошкольника богат по составу и содержанию. Сюда входят, прежде всего, произведения мирового фольклора, классическая русская и зарубежная детская литература. Также, круг чтения дошкольников входят произведения писателей всего мира.

В.М Шаповалов дал точную психологическую характеристику читающему и не читающему человека, вот к какому выводу он пришёл: «Я разделяю людей на читающих и не читающих. Сразу видно одних и других. От одних исходит свет; от других тхнёт тьмой и невежеством... Есть много способов передачи информации, с развитием науки их становится всё больше. Но ни одно техническое новшество — звукозапись, кинематограф, телевидение — не сравнится с чтением по интенсивности воздействия на развитие мышления. Да и первооснова выше указанных технических средств — слово. Сначала произносится

слово или текст кладут на бумагу, затем переводят его на магнитную ленту или экран. Прослушивание звукозаписи оставляет бездейственным зрение; при просмотре готовых картин недогружается воображение. Набор кадров — лес, дом, лошадь — отпечатывается в сознании готовым изображением, без особых умственных усилий. Идёт, так сказать, пассивное восприятие. Иное дело при чтении, где посредством условных индексов — значков (букв) нужно самому создавать в воображении зримую картину — в деталях, цвете, запахе и т. п. Чтение заставляет мозг делать как бы больше «оборотов». Мозговое вещество совершает гораздо более объёмную работу, чем при восприятии иных видов информации. По сути, чтение — это сотворчество, а само творчество высшая степень умственного проявления».

Кроме того, в круг детского чтения должны входить детские произведения писателей и поэтов региона, где проживают дети. В данном случае, литераторов белгородской области. Это важно по тому, что в настоящее время стало особенно актуальным воспитание у подрастающего поколения духовно — нравственных, моральных качеств и прежде всего любви к своей малой родине. Воспитывать патриотизм надо с раннего возраста. В настоящее время предлагается много путей и способов, а предлагаемый нами путь — ознакомление с детской литературой Белгородчины. Пусть это лишь один из путей, но он является неотъемлемой частью развития гуманитарной, гармоничной личности дошкольника.

Но, начиная работу по воспитанию патриотизма, воспитатель сам должен знать природные, культурные, социальные, экономические особенности региона, где он и его воспитанники проживают.

Именно в произведениях писателей Белгородчины дети увидят описания природы Черноземья, услышат о традициях и обычаях людей, живущих рядом, научатся любить и уважать их труд; о знаменитых людях, которые своими делами и подвигами прославили родной край.

Много замечательных современных поэтов и писателей дала наша Белгородчина, например, таких как: В. С. Буханов, Н. М. Елецкая, Л. Т. Кузубав, Б. И. Осыков, В. М. Шаповалов, Г. С. Ураков, И. А. Чернухин, В. Н. Черкасов, Ю. И. Макаров, Р. И. Карагодина, Е.Ф. Дубравный и другие.

Вспомнилось ещё одно гениальное высказывание известного прозаика Владислава Мефодьевича Шаповалова, он говорил: «Всё вышесказанное имеет особое значение для развития детей. С первых же дней рождения малышу следует не только разговаривать, но и читать ему книги, особенно стихи. Пусть ребёнок многое не поймёт, но он уже с малых лет подсознательно (а подкорка — очень активный орган умственной деятельности) будет воспринимать звуковой ряд слогом ритмику, построение фразы, интонацию речи».

Предлагаем вашему вниманию авторские стихотворения белгородской поэтессы, педагога Натальи Михай-

ловны Елецкой, о которой В. М. Шаповалов писал: «Поэзия Натальи Елецкой светла и солнечна. Её стихи согреты добром и человеколюбием. Высоконравственны».

Поэзия

Если поэзия в сердце будет гнездышко вить,
Тогда все невзгоды сможешь ты пережить.
И печали твои тогда — не печали...
А так, капля грусти за чашкой чая.
Поэзия — росток духовной силы,
Колодец знаний не испытый до конца.
Поэзия сделает тебя счастливей,
Из простака ты превратишься в мудреца!
Лишь в поэзии душа найдет приют.
И, пригласив ее на тайное свидание
Твои мысли, чувства снова оживут...
И ты постигнешь законы мироздания.
Пусть в небеса ласточки летят...
Птицы любви, нежности и вдохновения.
Они тебя мечтою окрылят,
Подарив поэзии чудесные мгновения!

Слово

Кому слово мое нужно?
Становись скорее в ряд!
Отечеству послужим,
Как предки нам велят.
Кто же огородами ходит,
Для тех слово мое молчит.
Правда она лишь доходит
До тех, кто сердцем чист.
Бывает так, что собьется
Человек с верного пути...

Литература:

1. Патриотическое воспитание дошкольников // Н. В. Алешина, М., «ЦГЛ», 2004 г.
2. Антология современной литературы Белгородчины. Белгород, изд-во В. М. Шаповалова, 1993 г.
3. Пчёлка: стишочки для сына и дочки / Наталья Елецкая; — Белгород: Литературный караван, 2019.
4. Ушинский, К. Д., Человек как предмет воспитания. — Собр. Соч. — Т.9. — М., 1950.
5. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребёнка. — М., 1932.
6. Пиаже, Ж., Инельдер Б. Психология ребёнка. — СПб., 2003.

Главное, что сердце бьется,
А дорогу слово сможет найти.
Слово — великая сила!
Ранит оно или спасет?
Может быть оно красивым,
А может и наоборот.
Кому слово мое нужно?
Становись скорее в ряд!
Отечеству послужим,
Как предки нам велят.
Книга
Слепому книгу подари,
Он прочтает пальцами ее.
А ты зришь, так Бога благодари
И не проси больше ничего.
Зрячему ты все же не дари,
Книга для него лишь прошлый век.
Обернись вокруг и посмотри,
Каким стал нынче человек!
А ведь книга — подарок мудреца,
Нерв живой, источник мыслей,
Кладезь не испытый до конца,
Родник знаний на ее страницах.
Верный друг она, советчик,
Не предаст тебя и не осудит.
Раны твои душевные излечит,
Наследием потомкам будет!

Мы надеемся, что сможем воспитать будущих читателей, заложив в них ростки духовности и нравственности, высокой морали и культуры, патриотизма и гуманизма, воспитать достойных граждан нашей страны.

Теоретические и прикладные аспекты развития и коррекции психомоторной функции у детей с задержкой речевого развития средствами плавания

Зубкова Маргарита Олеговна, студент магистратуры

Научный руководитель: Токаева Татьяна Эдуардовна, кандидат педагогических наук, доцент
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье мы рассматриваем проблемы развития психомоторной функции у детей раннего возраста с задержкой речевого развития и способы коррекции ЗРР с помощью плавания.

Ключевые слова: психомоторика, психомоторные функции, нарушение речи, задержка речевого развития.

Введение.

Наше исследование связано с изучением проблем развития психомоторной функции у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

По данным Чутко Л. С. (2007) частота специфических речевых расстройств и связанных с ними психомоторных нарушений у детей, обусловленных нарушением онтогенеза, составляет 7,2–10 %. В эту группу входят дети, чьи родители официально обратились к психиатру по поводу нарушений развития ребенка и им был поставлен диагноз F.80 (нарушение развития речи) по МКБ-10 (международная классификация болезней 10 пересмотра). В действительности, количество речевых нарушений у детей раннего возраста во много раз больше. Но многие дети наблюдались лишь у педиатров и неврологов, не получив консультации психиатра, что не позволяет им поставить соответствующий диагноз, а их психомоторные и психоречевые нарушения не учитываются в статистических отчетах.

Нарушения речи, психомоторной функции негативно отражаются на характере целостного развития ребенка, на освоении им социальных и трудовых навыков.

Актуальность проблемы заставляет искать новые возможности для профилактики речевых и психомоторных нарушений, а также технологий и методик, позволяющих оптимизировать лечебные и коррекционные мероприятия, развивающие занятия и коррекционную работу.

Цель исследования: Изучение теоретических и прикладных аспектов развития и коррекции психомоторной функции у детей раннего возраста с задержкой речи средствами плавания

Задачи исследования:

- рассмотреть теоретические аспекты развития психомоторной функции у детей раннего возраста в современных исследованиях;

- изучить особенности развития психомоторной функции у детей раннего возраста с задержкой речевого развития;

- разработать программу развития и коррекции психомоторной функции у детей раннего возраста с ЗРР на материале плавания.

Основоположником изучения проблем психомоторного и психоречевого развития детей занимались можно

считать отечественного ученого, физиолога И. М. Сеченова. Он создал предпосылки для введения самого понятия «психомоторная функция», сформулировал принцип единства познавательного процесса и двигательного акта в психической деятельности, чем расширил и уточнил понятие «психомоторных центров», которое существовало до его исследований. И. М. Сеченов И. М. акцентировал внимание на рефлекторную природу психического у человека и животных, указал на связь психики, речи и моторики.

Н. А. Бернштейн, рассматривал психомоторную функцию в качестве системообразующей, объединяющую биомеханические, физиологические и психологические аспекты. Так он обнаружил специфику психологической детерминации движений человека.

Исследователи М. О. Озерецкий и Н.И. Гуревич рассматривали психомоторику через призму взаимосвязи нескольких компонентов движения: сознательного, автоматического и автоматизированного. Благодаря этому происходит быстрое и последовательное «приспособление» к изучаемому движению. В результате получилась классификация движений:

- по механизмам управления движениями;
- по отношению к внешней среде;
- по существу движения (энергия, сила, точность, последовательность, ритмичность, плавность, грациозность);
- по количеству движений (длительность, непрерывность, богатство, одновременность);
- по целевой установке (бытовые, трудовые, спортивные).

Подробно обобщил и систематизировал В. Д. Шадриков разные свойства психомоторики. К ним он отнёс виды движений, реакций и действий, а также характеристики движений и мышечной активности. Они и раньше были описаны в трудах отечественных и зарубежных ученых, но не в обобщенном виде. В. Д. Шадриков рассмотрел характеристики продуктивности психомоторных процессов, это позволило ставить вопрос о развитии операционных механизмов психомоторных способностей в обучении. Он выделил основные показатели (скорость, точность, ловкость, темп, ритм, координированность, силу, выносливость).

Е. П. Ильин выделил интеллектуальный компонент психомоторики, который состоит не столько из психомоторных способностей человека, сколько из психомоторной активности. Этот ученый в свое время определил три направления изучения психомоторики: — двигательную систему, управление ею; — двигательные или психомоторные качества; — двигательные умения и навыки.

М. О. Гуревичем был представлен широкий спектр особенностей психомоторных процессов, в соответствии с анатомо-физиологическим принципом.

К. К. Платонов выделил группы сенсомоторных процессов: простые и сложные сенсомоторные реакции, и координации.

О. К. Сечкина в свою очередь установила наиболее частые психомоторные качества, которые изучены в литературе. К ним она отнесла такие психомоторные качества: сила, скорость, координация движений, развитость чувства ритма и мелкой моторики рук.

Особенность раннего детского возраста не всегда позволяет изучать уровень развития этих психомоторных качеств, а также осуществлять целенаправленное их формирование. Известные психологи (Л. А. Венгер, А. В. Запорожец и др.) отмечали, что период раннего детства является сензитивным периодом для развития таких качеств: координация движений, мелкая моторика, развитие чувства ритма.

В развитии психомоторной сферы могут выявляться следующие нарушения:

- произвольной регуляции движений;
- недостаточной координации и четкости произвольных двигательных актов;
- трудностей автоматизации сложных движений;
- недостатков переключаемости движений.

Развитие психомоторики позволяет решать многие задачи развития ребенка.

Во все этапы дошкольного возраста ребенок реализует разнообразные двигательные задачи. Ведущими видами деятельности детей являются игровая деятельность, а ближе к 7 годам появляется учебная деятельность. Совершенствование психомоторного развития дошкольников осуществляется посредством рисования, штриховок, обводок, детского ручного труда, позднее письма, игр и действий с различными бытовыми предметами, игрушками, спортивными снарядами и т. п. Большое значение имеют физкультурные занятия, ритмика, включая детские спортивные секции и кружки. Они направлены на развитие координации движений, формирование ритмической координации и организации движений, ориентирование в собственном теле и пространстве, бросание и ловлю предметов и спортивного инвентаря.

Проблема нашего исследования заключается в том, что большая часть исследований раскрывает особенности развития психомоторной функции у детей дошкольного возраста и значительно меньше работ посвящено детям раннего возраста с ЗРР.

Нами была проведена диагностика развития психомоторной функции у детей с ЗРР. В диагностике приняли участие 5 детей в возрасте 2–3 лет. За основу мы взяли диагностику психомоторики по Е. А. Стребелевой. У автора представлено 10 различных заданий. Для проведения исследования нами были выбраны 4 задания и методика для определения уровня развития мелкой моторики Н. О. Озерского и Н. И. Гуревич.

В результате диагностики психомоторики по Е. А. Стребелевой было выявлено, что 1 ребенок из 5 имеет высокий уровень психомоторного развития. 3 детей имеют средний уровень психомоторного развития. 1 ребенок с низким уровнем психомоторного развития.

В результате методики для определения уровня развития мелкой моторики Н. О. Озерского и Н. И. Гуревич было выявлено, что 3 балла (средний уровень развития мелкой моторики) смогли набрать только 2 детей. Это говорит о том, что они в целом справлялись с заданиями, однако в их движениях присутствовали «лишние», например, они могли отвести кисти рук назад или отвлечься от выполнения задания с помощью перебирания в пальцах каких-либо деталей. Вместе с тем, 2 балла (ниже среднего уровня) смогли набрать 2 детей. Это говорит о низком уровне развитости мелкой моторики. При выполнении задания в их движениях присутствовали «лишние» движения в большом количестве. Также во 2 задании они не смогли уловить суть. Один ребенок набрал 1 балл (низкий уровень), что говорит о низшем уровне развитости мелкой моторики. Он не смог справиться ни с первым, ни со вторым заданием.

Таким образом, нами было выявлено, что психомоторная функция слабо развита у детей с задержкой речевого развития. В силу такого положения необходимо развивать ее, что может быть сделано различными средствами. На наш взгляд, одним из эффективных средств является плавание, в связи с чем мы предлагаем систему плавания для коррекции психомоторной функции детей с ЗРР.

Заключение

Очень часто дети с задержкой речевого развития проявляют высокий уровень возбудимости, они могут быть расторможенными, либо наоборот, являться достаточно инфантильными и пассивными. Внимание таких детей характеризуется неустойчивостью и произвольностью. Длительный период времени игровая деятельность находится на уровне целенаправленного манипулирования с помощью игрушек. Ребенок с ЗРР не понимает вопросов косвенных падежей, ему очень трудно сориентироваться в названиях действий.

В нашем исследовании мы остановились на плавании как средстве коррекции и профилактики ЗРР. На занятиях ребенка плаванием, у него происходит закрепление навыков основных движений. Это связано с тем, что упражнения, которые проводятся в воде, полностью повторяют подвижные игры, которые часто применяются в физкультурном зале.

Помимо укрепления мышц, плавание помогает снять мышечное напряжение у детей с гипертонусом, таким образом перезапуская всю нервную систему, все психические процессы.

Диагностика показала, что психомоторная функция слабо развита у детей с задержкой речевого развития. Таким образом можно разработать план дальнейшей коррекционной работы с детьми средствами плавания.

Литература:

1. Бобылова, М. Ю., Браудо Т. Е., Казакова М. В., Винярская И. В. Задержка речевого развития у детей: введение в терминологию // Русский журнал детской неврологии. — 2017. — № 12(1). — с. 56–62.
2. Бондаренко, С. М. Ранняя коррекция психомоторных функций плаванием у детей с задержкой психического и речевого развития в возрасте 3–4, 4–5, 5–6, 6–7 лет // Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports. — 2007. — № 1. — с. 34–37.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М.: Лабиринт, 2008. — 352 с.
4. Дудьев, В. П. Психомоторика детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие / В. П. Дудьев. — Барнаул: АлтГПУ, 2020–360 с.
5. Чиркина, Г. В. Коррекция нарушений речи / Г. В. Чиркина. — М.: Просвещение, 2009. — 190 с.
6. Психолого-педагогическая диагностика развития П86 детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей»/ [Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.]; под ред. Е. А. Стребелевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 2004. — 164 с.

Современные подходы к работе над выразительностью речи на уроках литературного чтения в начальных классах

Карымова Диана Владимировна, учитель начальных классов
 МАОУ СОШ № 8 г. Златоуста (Челябинская обл.)

Анализируя недостатки речи школьников, современная методика русского языка указывает, что уроки чтения должны сделать язык учащихся более тонким, выскательным, что необходимо использовать в школьном обучении различные методические приемы: слушание чтения мастеров слова, различные виды пересказов прочитанного, выразительное чтение учителя и детей. В таком широком плане эта задача и ставится перед современной школой. На учителя возлагается сложная обязанность научить языку, т. е. передать новому поколению наш язык, обогатить словарный запас детей, научить выражать мысли и чувства [1].

Литературное чтение — один из основных методов в обучении младших школьников. Литература как школьная дисциплина обладает уникальными возможностями для человеческого, личностного развития учащихся. Специфика литературы в том, что она воздействует на ребенка силой художественных образов, неся ему не только информацию о мире, но и наслаждение от чтения, развивая его воображение, этические, нравственные представления, одним словом, — развивая личность ребенка [10].

Мною был проведен анализ учебников ОС «Школа России» «Литературное чтение. 1–4 классы» авторов Л. Ф. Климановой, В. Г. Горецкого, М. В. Головановой. Учебники составлены с учётом требований

ФГОС и предусматривают формирование навыка чтения и других видов речевой деятельности учащихся.

В процессе освоения курса у младших школьников повышается уровень коммуникативной культуры: формируются умения составлять диалоги, высказывать собственное мнение, строить монолог в соответствии с речевой задачей, работать с различными видами текстов, самостоятельно пользоваться справочным аппаратом учебника, находить информацию в словарях, справочниках и энциклопедиях. Также учащиеся начальных классов овладевают техникой чтения и приёмами работы с текстом, пониманием прочитанного и прослушанного произведения. Учатся чувствовать красоту поэтического слова, ценить образность словесного искусства [1].

Обучения выразительному чтению в начальной школе это своеобразный фундамент, на который опирается обучение выразительности речи. Нельзя научить детей красиво говорить. Не научив их основам выразительности чтения. Поэтому на протяжении всего курса обучения проводятся специальные упражнения, способствующие одновременно и развитию навыков выразительного чтения и выразительной речи.

Рассмотрим содержание всех учебников по литературному чтению образовательной системы «Школа России», авторы Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова

с точки зрения формирования навыка выразительности речи по трем направлениям:

— Задания на интонационное воспроизведение высказывания

Проверим себя. (2 кл. 1 ч. С 64 № 17). Как подготовиться к выразительному чтению? Определите, какие чувства надо передать. Реши, какие слова надо выделить голосом, где сделать паузы. Выберите темп и тон чтения [4].

А. Фет «Мама, глянь-ка из окошка...». (3 кл. 1 ч. Стр. 65 № 3). Прочитай стихотворение выразительно, представив, что это ты обращаешься к своей маме и рассказываешь ей об увиденном [6].

Всего подобных заданий в первом классе 18, во втором 30, в третьем классе 41, в четвертом 21.

— Задания на использование средств лексической выразительности

С В. Данько «Загадочные буквы». (1 кл. 1 ч. С 8 № 1). Объясни значение слова «загадочный» Можно ли заменить слово «загадочные» на близкое по смыслу слово «таинственные» (средство выразительности — синоним) [3].

А. Блок «Ворона». (3 кл. 2ч. с. 54. № 1). Прочитай первые две строки стихотворения. Какое выразительное слово (эпитет) помогает поэту изобразить ворону [7]?

Всего подобных заданий в первом классе 12, во втором 14, в третьем 29, в четвертом классе 19.

— Задания на создание текста

П. Ершов. «Конек-Горбунок». (4 кл. 1 ч. с. 61 № 13). Рассмотрите иллюстрацию Н. Кочергина к сказке. Придумай сказочную историю про рыбу-кит [8].

Проверим себя. (4 кл. 2 ч. с. 158 № 5). Напиши отзыв об одном из понравившийся произведений «Приключение Электроника» или «Приключение Алисы» [9].

Всего подобных заданий в первом классе 30, во втором 23, в третьем 20, в четвертом классе 19.

Также рассмотрим содержание учебников по литературному чтению с точки зрения формирования навыка выразительности чтения по трем направлениям:

— Демонстрация образца выразительного чтения произведения. Это или образцовое чтение учителем или чтение мастером художественного слова в записи. Используется на протяжении всего курса обучения.

— Анализ художественного произведения, понимание фактического содержания текста, осмысление образной и эмоциональной сторон произведения, понимание смысла поступков и их мотивов, чувств, переживаний героев, определение своего и авторского отношения к ним.

а) «Каша из топора» (2 кл. 1 ч. с. 47 № 2). Понравился ли тебе солдат? Дай ему характеристику? Какой он? Выбери ответ: находчивый, смелый, смекалистый, рассеянный [4].

б) А. Пушкин «Няне» (4 кл. 1 ч. с. 67 № 1). Как Пушкин относится к своей няне? Какие слова помогают нам понять её чувства к поэту [8]?

В 1-ом классе подобных всего заданий 14, во 2-ом классе 19, в 3-ем 28, в 4-ом 29.

— Словесное иллюстрирование, то есть умение представить картину жизни по авторскому словесному опи-

санию, увидеть внутренним взором то, что изобразил автор. Приемами, являются графическое и словесное иллюстрирование, составление диафильмов, а также чтение по ролям, драматизация.

а) А. Толстой «Осень» (2 кл. 1 ч. С 72 № 2). Где поэт наблюдает осеннюю картину? Нарисуй в своем воображении то, что он увидел [4].

б) Г-Х. Андерсон «Гадкий утенок» (3 кл. 2 ч. с. 215 № 5). Сделай иллюстрации к тексту, чтобы они могли передать содержание сказки подробно [5].

В 1-ом классе всего подобных заданий 5, во 2-ом 19, в 3-ем классе 20, в 4-ом 6.

Целевой анализ учебников по литературному чтению образовательной системы «Школа России», авторов Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова показал, что младшие школьники систематически овладевают конкретными умениями читать и говорить выразительно. Об этом свидетельствуют разнообразные задания, предназначенные для выработки навыка выразительного чтения при изучении художественных произведений.

В учебниках присутствует специальная разметка: «Работаем в рабочей тетради» — это, как правило, задания на составление собственных текстов, «Работаем в паре» — анализ художественного произведения, «Работаем в группе» — словесное иллюстрирование, «Задание повышенной сложности» — может содержать все типы заданий.

Учебники включают в себя различные памятки, литературоведческие понятия, а также предлагают справочные материалы об интонационных средствах выразительности. Разнообразные задания, представленные в учебниках литературного чтения позволяют учащимся «погружаться» в текст и, вчитываясь в него, познавать особенности художественного слова, обогащать лексику и речь образительно-выразительными средствами языка и способствуют формированию выразительности речи и чтения. Активная работа над выразительностью речи начинается уже в первом классе.

Большое количество заданий направлено на интонационное воспроизведение высказывания и анализ художественного произведения. Первоклассники учатся расставлять правильно логическое ударение, читать выразительно небольшие произведения, выделяя голосом важные мысли и слова, понимать роль знаков препинания, наблюдать за тем как содержание помогает подобрать необходимую интонацию, пересказывать произведение по плану, картинкам. Также внимание уделяется заданиям обучающим использованию средств лексической выразительности. Дети знакомятся с такими средствами выразительности речи, как сравнение, олицетворение, метафора, но не называют их этими определениями.

Ведется небольшая работа по созданию текста. Происходит обучение самостоятельному составлению небольших текстов, работа проводится устно, реже записывают. Присутствуют задания на словесное иллюстрирование. Учатся читать по ролям, инсценировать произведения.

Во втором классе также большое внимание уделяется заданиям, направленным на интонационное воспроизведение высказывания и анализ художественного произведения. Дети учатся, выделяет важное в тексте, различать стили речи, выражать эмоциональное состояние, характеризовать личность говорящего. Знакомятся с темпом, ритмом и тоном чтения, узнают, что одинаковые предложения могут быть прочитано по-разному, при чтении соблюдают логические паузы, темп, ритм; пересказывают текст от лица героя, составляют план пересказа.

Продолжается работа по обучению использованию средств лексической выразительности. Подбирают синонимы к словам, находят метафоры, замечают олицетворение, знакомятся с архаизмами — устаревшими словами. Возрастает работа по созданию текста. Учащиеся учатся составлять небольшие рассказы, писать отзывы на литературные произведения. Появляется больше заданий на словесное иллюстрирование. При чтении по ролям и инсценировке художественных текстов передают характер и настроение героев. Описывают возникшие в воображении картины, возникшие после прочтения произведения.

В третьем классе объем заданий направленных на интонационное воспроизведение высказывания и на анализ художественного произведения значительно увеличивается. Младшие школьники учатся сравнивать героев сказок, их внешность, поступки, прислушиваться к особенностям своего чтения, исправлять недостатки, добиваться выразительности, наблюдать за интонацией и ритмом. Знакомятся с полным и кратким пересказом.

Разбираются в понятиях средств художественной выразительности, самостоятельно находят их в тексте, осознают значимость, придумывают с ними свои рассказы; узнают о важности рифмы в стихотворных текстах, сочиняют свои стихотворения, сравнивают рассказы-описания и рассказы-рассуждения.

Работа по созданию текста становится наиболее важной. Дети придумывают свои сказочные, юмористические, фантастические истории или придумывают продолжение историй, пишут рассказы, которые отражали бы идею пословицы; выполняют творческие проекты, подготавливают сообщения, используя дополнительные источники информации.

Дети инсценируют сказки, стараются передать характер, переживания героя; читают по ролям, рассматривают иллюстрации и сравнивают со своим представлением.

В четвертом классе все полученные учащимися навыки закрепляют.

Литература:

1. Горбушина, Л. А. Выразительное чтение. Учеб.пособие для учащихся пед. училищ / Л. А. Горбушина. —: Просвещение, 1978. — 176 с. — Текст: непосредственный.
2. Климанова, Л. Ф. Рабочая программа. Литературное чтение. 1–4 кл. Составленная на основе ФГОС НОО / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горещкий, М. В. Голованова, — М.: Академия, 2014. — 272 с. — Текст: непосредственный.

Выполняют задания на интонационное воспроизведение высказывания и анализ художественного произведения.

Продолжается работа по обучению использованию средств лексической выразительности. Составляют словарь архаизмов. Осознают важность средств выразительности, насыщают ими свои рассказы.

Сочиняют рассказы на основе иллюстраций, описывают истории, случившиеся с ними, пишут отзывы к понравившимся историям, составляют рассказы по картине. Сравнивают репродукции картин к произведениям, сравнивают репродукцию и свое представление, продолжают читать по ролям и инсценировать рассказы.

Всего заданий в курсе литературного чтения 272 задания направленно на развитие выразительности речи и 140 заданий на развитие выразительного чтения. Самое большое количество заданий по развитию выразительности речи и чтения содержится в учебниках для третьего и четвертого классов.

Все задания, имеющиеся в учебниках «Литературное чтение» 1–4 класс способствуют развитию навыков выразительности речи и чтения. Для более глубокого овладения учащимися необходимых навыков к учебникам «Литературное чтение» 1–4 Л. Ф. Климановой, В. Г. Горещкого, М. В. Головановой, прилагаются дополнительные пособия соответствующие учебникам «Литературное чтение» 1–4 классы доработанные в соответствии с ФГОС НОО и соответствующих ОС «Школа России».

Рабочие тетради 1–4 класс авторов М. В. Бойкина, Л. А. Виноградская. Рабочие тетради содержат упражнения, которые помогают ученикам отработать навыки чтения, выразительности речи, развить умение анализировать художественные тексты.

Аудиоприложение 1–4 класс на DVD дисках. Является неотъемлемой частью учебника. Оно призвано облегчить процесс усвоения учащимися художественных произведений за счёт их профессионального исполнения и использования музыкального сопровождения.

Пособия «Учимся писать сочинение» 1–4 класс. Пособие направлено на развитие творческих способностей младших школьников. Следуя предложенному алгоритму, дети научатся составлять план, подбирать необходимые языковые средства и писать сочинение.

Но учителю не стоит ограничиваться только заданиями, представленными в учебниках и учебных пособиях. Ему следует, расширять границы заданий по трем вышеперечисленным направлениям, использовать разнообразные методы и приемы обучения детей выразительности речи.

3. Климанова, Л. Ф. Литературное чтение. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций с приложением на электронном носителе / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горещкий, М. В. Голованова. — 2-е изд. — М: Просвещение, 2012. — 223 с. — Текст: непосредственный.
4. Климанова, Л. Ф. Литературное чтение. 2 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций с приложением на электронном носителе. В 2 ч. Ч. 1 / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горещкий, М. В. Голованова. — 9-е изд. — М: Просвещение, 2018. — 223 с. — Текст: непосредственный.
5. Климанова, Л. Ф. Литературное чтение. 2 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций с приложением на электронном носителе. В 2 ч. Ч. 2 / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горещкий, М. В. Голованова. — 9-е изд. — М: Просвещение, 2018. — 223 с. — Текст: непосредственный.
6. Климанова, Л. Ф. Литературное чтение. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций с приложением на электронном носителе. В 2 ч. Ч. 1 / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горещкий, М. В. Голованова. — 2-е изд. — М: Просвещение, 2013. — 223 с. — Текст: непосредственный.
7. Климанова, Л. Ф. Литературное чтение. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций с приложением на электронном носителе. В 2 ч. Ч. 2 / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горещкий, М. В. Голованова. — 9-е изд. — М: Просвещение, 2018. — 223 с. — Текст: непосредственный.
8. Климанова, Л. Ф. Литературное чтение. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций с приложением на электронном носителе. В 2 ч. Ч. 1 / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горещкий, М. В. Голованова. — 3-е изд. — М: Просвещение, 2013. — 223 с. — Текст: непосредственный.
9. Климанова, Л. Ф. Литературное чтение. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций с приложением на электронном носителе. В 2 ч. Ч. 2 / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горещкий, М. В. Голованова. — 3-е изд. — М: Просвещение, 2015. — 223 с. — Текст: непосредственный.
10. Сентюрина, Н. И. Живое слово ребенка в выразительном чтении и устной речи. — Харьков: Основа, 1992. — 399 с. — Текст: непосредственный.

Формирование орфографической зоркости у младших школьников

Ким Инна Григорьевна, учитель начальных классов
МАОУ СОШ № 13 имени П. А. Леонова г. Южно-Сахалинска

Перед начальной школой стоит важная роль — изучение родного языка. Преподавание русского языка в начальном обучении составляет главный предмет, который входит во все другие предметы и обобщает их результаты.

Одной из главных задач обучения русскому языку младших школьников является формирование орфографической грамотности. В будущем грамотный человек успешен во всех сферах жизни. Орфографическая грамотность является частью общей языковой культуры, обеспечивая точность и определенность выражения мысли и взаимопонимания при письменном общении.

Практика обучения в начальных классах показывает, что орфографическая грамотность учащихся не доходит до высокого уровня, о чем говорит результативность итоговых контрольных работ по русскому языку, проводимых по окончании обучения.

Определенную тревогу у учителей, родителей и любого интеллектуально развитого человека вызывает качество грамотности учащихся. Если грамотность в начальных классах и осталась на определенном уровне (хоть и не повысилась), то в старших классах грамотность учащихся весьма снизилась.

Многие ученые, лингвисты, психологи, педагоги, методисты, ищут причины такого явления как низкая орфографическая грамотность, и пытаются улучшить показатель грамотности у школьников, при этом приняв определенные меры в этой составной и немаловажной части обучения.

Н. С. Рождественский писал: «Грамотное письмо — не просто движение пишущей руки, а особая речевая деятельность. Чем развитее ребёнок, чем богаче его словарь и синтаксис, чем правильнее его произношение, тем легче даётся ему правописание» [2, с. 118].

Орфографическая грамотность является составной частью общей языковой культуры, залогом точных выражений и взаимопонимания между участниками общения.

Как считают педагоги, орфографическая грамотность закладывается в начальных классах.

Конкретную зависимость результатов обучения орфографии от её первоначального этапа, и от того, насколько развита у учащихся способность выявлять в словах места, которые нужно писать по определенным правилам, подчеркивают многие ученые. При этом основной задачей учителя в начальных классах является формирование орфографической зоркости учащихся. Дети должны знать, что, приступая к изучению орфографии, они, они, в ко-

нечном итоге, будут способны грамотно общаться, точно передавать свою речь оппоненту по общению.

Несформированность орфографической зоркости у младших школьников, т. е. неумение «видеть» орфограммы, является одной из причин недостаточно высокой орфографической грамотности у детей.

В современной методике обучения орфографии не обозначено специальное обучение, направленное на развитие орфографической зоркости у учащихся.

При этом процент видения орфограмм младшими школьниками определенно низкий. Это показало изучение состояния орфографической зоркости учащихся начальных классов. В начальной школе такое положение дел наблюдается по следующим причинам: во-первых, из-за отсутствия единства взглядов на природу русской орфографии, на лежащие в ее основе принципы. До настоящего времени вполне обосновано определились две теоретические концепции русской орфографии: морфологическая и фонематическая; во-вторых, из-за не проработки научно обоснованной системы формирования орфографической зоркости у младших школьников.

В начальных классах три линии овладения правописанием:

1) на основе правильного соотношения звука и буквы обучение правописанию;

2) на основе запоминания обучение правописанию;

3) на основе проверки орфограмм, с применением правил обучение правописанию.

Для детей младшего школьного возраста орфография остается малопривлекательным компонентом обучения, и усваивается она нелегко. Дети считают, что оценка по русскому языку ставится им только за орфографическую грамотность, но они не обращают внимание на знание грамматики, богатство словаря, речь. Для них это не существенно. Из-за сделанных ошибок школьник теряет уверенность в своих силах. Орфографическую работу с учащимися необходимо строить на основе:

1) формирования познавательных интересов;

2) структурирования дидактического материала, многообразия видов работ;

3) использования занимательных материалов, увлекательных форм и методов работы;

4) повышения уровня самостоятельности и активности детей в процессе обучения;

5) положительной самооценки: школьники должны быть постоянно убеждены в своём успехе;

6) введения гибкой и эффективной системы контроля и оценки навыков, знаний и умений;

7) организации взаимопомощи в всем коллективе, одобрения одноклассников, похвалы учителя за успех.

По мнению Р. Л. Трубниковой, «орфографическая зоркость — это способность быстро обнаруживать в тексте орфограммы и определять их типы, находить свои и чужие ошибки» [3, с. 49]. Именно отсутствие орфографической зоркости, а также её низкая сформированность является одной из главных причин сделанных учащимися ошибок.

По данным И. В. Коваленко, младшие школьники самостоятельно обнаруживают от 15 до 45 % орфограмм в тексте и лишь в отдельных классах 70–90 %, где возрастные индивидуальные различия весьма выражены [1, с. 90].

Орфографическая зоркость у младших школьников развивается поэтапно и постепенно, через разнообразные занятия, при чтении текстов разной сложности, при написании диктантов, при списывании с учебника, если оно усложнено определенными заданиями. Успешность развития орфографической зоркости зависит от установки учащихся на осуществляемую работу. Если ребёнок по окончании написания сочинения или изложения, а также диктанта самостоятельно нашёл сделанные им ошибки и исправил их, то, по мнению педагогов, оценка за работу у учащихся снижаться не должна.

Разработанные специальные памятки способствуют развитию навыков самопроверки. Например:

Проверь!

1. Не пропустил ли ты буквы?

2. Правильно ли ты написал безударные гласные? А парные согласные?

3. Не уверен, спроси у учителя [1, с. 52].

Обучение поиску орфограмм должно начинаться в системе с первого года обучения в процессе звуко-буквенного анализа слов.

Так постепенно в памяти детей накапливается набор тех звуков и звукосочетаний, которые могут выступать в качестве орфограммы и привести к орфографической ошибке. Вначале в процессе обучения грамоте учащиеся запоминают «опасные» звуки и сочетания, а продолжают в дальнейшем при изучении состава слова, частей речи и других тем. В результате у детей вырабатывается определённый автоматизм как основа орфографической зоркости, они обращают внимание на «ошибкоопасные» места, быстро ориентируются и находят орфограммы в тексте.

Орфографические задачи для детей сложные и трудные, но основа обучения правописанию лежит через орфограмму, через применение правил правописания. И только это единственный и надёжный путь. Интерес также представляет обучение вообще без изучения правил — на основе «языкового чувства», феноменальной зрительной памяти.

Сделаем определенные выводы по формированию орфографической зоркости у младших школьников:

1. В работе над формированием орфографической зоркости у младших школьников важно опираться не только на знание основных принципов орфографии в школе, но и учитывать возрастные и психологические особенности детей, сложности и особенности изучаемой темы и т. д.

2. Использование разнообразных приемов, методов, форм, используемых в ходе целенаправленной работы: в результате проведения звуко-буквенного анализа выработка фонематического слуха, решение орфографических задач методом запоминания и другие; систематиче-

ская и целенаправленная работа над орфографическими ошибками.

3. В практическом обучении учебный материал по орфографии усваивается прочнее и эффективнее детьми тогда, когда он подается не в «сухой» форме правила из учебника, а в процессе занимательных ситуаций, использования наглядности, игровых приемов. Такие приемы

эффективны и достигают своей цели сознательного усвоения даже самых трудных правил и понятий.

Таким образом, орфографическая зоркость, заложенная в начальной школе, является базисом грамотности ребят. Эта основа поможет школьникам в среднем и старшем звене совершенствовать свои знания, развивать интеллект, быть достаточно грамотными.

Литература:

1. Коваленко, И. В., Брянцева Т. И., Балакирева В. Д. Орфографическая зоркость как базовое орфографическое умение // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт. 2019. с. 88–94.
2. Рождественский, Н. С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. 304 с.
3. Трубникова, Р. Л., Невежина М. Л. Орфографическая зоркость как инструмент формирования орфографических компетенций // В сб.: Инновационные методики преподавания: практическое применение. сборник статей по материалам I городской научно-практической конференции по педагогике с международным участием. 2015. с. 49–58.

Формирование основ безопасного поведения дошкольников через различные виды деятельности

Клементьева Елена Николаевна, воспитатель;

Бабынина Елена Владимировна, воспитатель

МДОУ Центр развития ребенка — детский сад «Сказка» п. Ивня Белгородской области

Современное общество несёт колоссальные материальные и человеческие потери от несчастных случаев, техногенных аварий, катастроф, стихийных бедствий. Во всём мире всё больше внимания уделяется вопросам безопасности человека: анализируются итоги различных видов трудовой деятельности, изучаются проблемы производственной безопасности и охраны окружающей среды, рассматриваются теоретические вопросы защиты от опасностей природного, социального, техногенного и социального происхождения, идёт интенсивный поиск путей формирования у подрастающего поколения привычек здорового образа жизни.

Поэтому одной из наиболее приоритетных и важнейших для человечества потребностей является обеспечение безопасности его жизнедеятельности, что находит отражение в исследованиях многих отечественных учёных, начиная с М. В. Ломоносова, В. А. Левицкого, И. М. Сеченова, А. А. Скочинского, Вернадского и др. Также большой вклад в решение научной проблемы выживания, самосохранения и безопасности человека внесли исследования зарубежных учёных Л. Адлера, Б. Паскаля, З. Фрейда, П. Маслоу и др.

Цель педагогической деятельности: формирование сознательного отношения ребёнка к личной безопасности и безопасности других людей, умение ориентироваться в экстремальных ситуациях, сохраняя жизнь себе и другим, способность оказать помощь себе и пострадавшим.

Задачи опыта:

- выявить возможности старшего дошкольника в овладении основ безопасности жизнедеятельности.
- организовать специальные условия, способствующие формированию основ безопасности.
- определить методы ознакомления детей с основами безопасности жизнедеятельности.

Для решения поставленных задач использовался комплекс методов:

- изучение и анализ психолого-педагогической литературы;
- индивидуальные беседы с детьми;
- чтение художественной литературы с последующим разбором;
- педагогические ситуации;
- ситуативные задачи;
- анкетирование родителей;
- беседы с детьми;
- педагогический эксперимент.

На первом этапе работа проводилась с детьми среднего дошкольного возраста. В данном разделе ставились задачи — выявить уровень знаний по основам безопасности жизнедеятельности была проведена диагностика.

Целью диагностики является определение знаний детей об источниках опасности, о мерах предосторожности при обращении с опасными предметами, о приемах оказания первой медицинской помощи и действиях

в опасных ситуациях в быту, а также возможность скорректировать дальнейшую работу по воспитанию безопасного поведения детей

Для того чтобы понять, что именно дети знают, думают, чувствуют, использовались беседы, дискуссии — это позволило избежать передачи уже известных им знаний или таких, которые они пока не могут использовать из-за их непонятности или удаленности от реальной жизни. В то же время, опираясь на уже имеющиеся у детей знания и представления, были выявлены те направления, по которым необходимо провести специальное обучение и выбрать адекватную методику (занятие, игра, чтение, беседа, тренинги).

После диагностического обследования дошкольников, изучения методической литературы и составления перспективного планирования педагогом проводилась целенаправленная работа по формированию основ безопасности жизнедеятельности с детьми старшего дошкольного возраста.

Убедились, что прямолинейное, декларативное требование соблюдать принятые в обществе правила поведения чаще всего оказывается малоэффективным. Тем не менее можно выделить такие правила поведения, которые дети должны выполнять неукоснительно, так как от этого зависят их здоровье и безопасность. Для этого очень важно найти адекватный способ объяснения детям этих правил, а затем следить за их выполнением. Кроме того, дети могут оказаться в непредсказуемой ситуации на улице и дома, поэтому надо стимулировать развитие у них самостоятельности и ответственности. Надо уделить больше внимания организации различных видов деятельности, направленных на приобретение детьми определенного навыка поведения, опыта. Ведь все, чему учат детей, они должны уметь применять в реальной жизни, на практике.

На втором этапе ставились следующие задачи:

— знакомить детей с социальной действительностью, сформировать у детей представление о своем организме, о чувствах, о мыслях, о поступках, об умениях, о семье, о родословной, о том, как мы живем в детском саду;

— дать понятия, кто такие дети и взрослые, зачем и как работают взрослые люди, зачем и как люди отдыхают.

Дети могут не только усвоить эти знания, но и стараться применить это в жизни. О природе, о здоровье мы говорим постоянно, но о том, какие опасности подстерегают ребенка дома, какие могут быть экстремальные ситуации в быту — эти вопросы зачастую выпадают из нашей практики. Был разработан материал на эту тему, где раскрывается цели и задачи данной проблемы, принципы, условия, методы и средства ознакомления детей с основами безопасности, как сотрудничать с родителями, раскрывается воспитательно-образовательная работа с детьми, дана подборка стихов, загадок, пословиц связанные с содержанием той или иной темы. Материал на эту тему давался детям в доступной форме и строился на раскрытии причинно-следственных связей. Особенность содержания предлагаемого материала заключа-

ется в важной роли положительного примера со стороны взрослых и необходимости контактов между педагогами и родителями.

В тесном сотрудничестве с родителями создана необходимая предметно развивающая среда для формирования у воспитанников системы знаний безопасного поведения на улицах и дорогах. Оборудован игровой уголок, где размещены макеты улиц с разметками дороги, перекрестками, участниками дорожного движения — пешеходами, автотранспортом, оформлены дорожные знаки, нагрудные обозначения разных видов транспорта, шапочки, различные атрибуты.

Одной из основных задач стало обогащение предметно развивающей среды такими элементами, которые могли бы стимулировать познавательную активность детей. Были изготовлены разнообразные учебные пособия по *ознакомлению детей с основами безопасности*: альбомы «Дорожная азбука», «Светофорик приглашает»

Готовясь к проведению тематических вечеров досуга, учитывались опыт детей, имеющийся материал. При этом включался материал, помогающий развивать не только умственную активность ребят, смекалку, конструктивные умения, но и осуществлять разностороннее развитие детей, формировать у них такие жизненно важные качества, как находчивость, самостоятельность, быстрота, ловкость, привычка к трудовому, умственному, физическому усилию.

Художественная литература. Является одновременно источником знаний и источником чувств. Были отобраны литературные произведения разных жанров: сказки, рассказы, стихи, пословицы, загадки.

Игра. Даёт ребёнку «доступные для него способы моделирования окружающей жизни, которые делают возможным освоение, казалось бы, недостижимой для него действительности» (А. Н. Леонтьев).

Наблюдение. Особое место занимает наблюдение. Оно обогащает социальный опыт ребенка. Чтобы ни делал ребенок, он всегда наблюдает и все запоминает (поведение взрослых в опасных ситуациях, взаимоотношения с другими людьми)

Непосредственно образовательная деятельность. Важна для познания социального мира. В процессе нее ребенок имеет возможность приобретать знания под руководством взрослого человека, который организует сообщение знаний, и контролирует их усвоение детьми, вносит необходимую коррекцию.

Метод моделирования ситуаций. Дети учились составлять план-карту группы, участка дошкольного учреждения, дороги в детский сад и др. Также учатся располагать предметы в пространстве, соотносить их, «читать» карту. Задания типа «Составим план-карту групповой комнаты, отметим опасные места красными кружочками».

Игровые приемы. Повышают качество усвоения познавательного материала и способствуют закреплению чувств.

Придумывание сказок на разные темы. Придумаем сказку «Как я спасал куклу от пожара...о доме, где я живу и где много электрических приборов»

Работу по своему опыту осуществлялась на основе следующих направлений:

1) *социально-психологического*, направленного на формирование потребности к освоению навыков безопасного поведения и здорового образа жизни. Для этого использовала различные игровые методы и приёмы, физкультурно-театрализованные представления и стандартные формы работы;

2) *интеллектуального*, предполагающего получение комплекса теоретических знаний. Необходимо в доступной форме дать детям знания о правилах дорожного движения, пожарной безопасности, опасных ситуациях и нормах здорового образа жизни. С этой целью использовались различные методы и формы работы;

3) *оздоровительного*, направленного на развитие физических качеств, повышение сопротивляемости организма неблагоприятным факторам внешней и внутренней среды. В этом направлении использовались

традиционные и нетрадиционные методы оздоровления.

Сотрудничество с родителями

В воспитании детей неоспорима роль семьи. Каков эталон родителей, ориентированный на воплощение этой цели? Это — «идеальные родители», то есть строящие гармоничные взаимоотношения в семье на основе житейской мудрости, терпения, взаимопонимания, уважения, истины, красоты, добра. Это — родители, которые показывают положительный пример своим детям.

Давала детям задание на дом вместе с родителями: зарисовать зоны особой опасности в вашей квартире, придумать модели ситуаций, которые могут вызвать пожар в доме.

У детей появилось стремление расширять свой кругозор по данной теме, желание выявлять и вникать в существующие в нашем мире связи и отношения. Появилась потребность утвердиться в своем отношении к окружающей действительности, следовать правилам поведения в определенных ситуациях. Этим самым мы сохраняем жизнь и здоровье детей, способствуем формированию осознанного поведения в опасных ситуациях.

Литература:

1. Авдеева, Н. Н., Князева О. Л., Стеркина Р. Б. Безопасность. / Н. Н. Авдеева, О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002. — 133, [3] с
2. Анастасова, Л. П., Иванова И. В., Ижевский П. В. Жизнь без опасностей. / Л. П. Анастасова, Н. В. Иванова, П. В. Ижевский 1996. — 64 с.: ил.; 29 см. — (Основы безопасности жизнедеятельности).
3. Артемова, Л. В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников. / Л. В. Артемова. — М.: Просвещение, 1992. — 95, [2] с. — М., 1992.

Формирование автономной учебной деятельности обучающихся средних классов с использованием проектного метода

Коломыцева Татьяна Викторовна, учитель английского языка;

Захарова Диана Витальевна, учитель

МБОУ «Кочетовская СОШ» Ивнянского района Белгородской области

Формирование автономной учебной деятельности школьников средних классов с использованием проектного метода.

Современное состояние теории обучения и накопленные знания делают необходимым ещё раз вернуться к компетенции формирования автономной учебно-познавательной деятельности в средней общеобразовательной школе.

В современной политике образования в последнее время утвердился подход лично ориентированного обучения, особая роль в котором отводится концепции автономности обучающегося и самоуправляемого просвещения. Образовательная система не ставит цели дать ученику весь запас знаний и умений, нужных в будущей

в жизни, а стремится развивать в человеке умение мыслить и учиться, учит как настроиться к условиям стремительно меняющегося современного мира. Обновление современного образования осуществляется, прежде всего, по линии переосмысления уровня свободы, приобретаемую учащимся при подборе средств и содержания учения. Намечается значительное повышение уровня ответственности обучающихся за процесс и результат овладения знаниями совершенно различных школьных предметов на примере истории и английского языка.

Реализация автономного обучению даёт возможность существенно повысить эффективность обучения языку, истории и другим предметам. Одна из важнейших задач, которая решается педагогом — формирование у старше-

классников положительной мотивации к учению, которая характеризуется желанием учиться и проявлять инициативу; стремлением к сотрудничеству и к активной жизненной позиции; готовностью объяснять собственные достижения и неудачи в учении внутренними причинами. Вместе с этим, школьникам требуется целая группа умений для автономного изучения: сознавать свои потребности и интересы, выбирать соответствующие способы и средства их достижения, оценивать результаты своей работы.

Следовательно, эффективная реализация автономной познавательной деятельности в рамках личностно ориентированного подхода требует детализации средств, формирующих автономию учащегося. В статье мы пытаемся решить этот вопрос с помощью реализации метода проектов в обучении истории и английскому языку.

Под этим понятием мы предполагаем организованную и управляемую совместную продуктивную образовательную работу обучающегося под руководством учителя, направленную на создание личностного образовательного продукта, включающую, действенное и креативное взаимодействие обучающегося с образовательной средой и субъектами образовательного процесса, а также рефлексивность.

В ходе данной деятельности школьники познают разные стратегии и технологии работы над обучающимися материалами, овладевают приёмами организации самостоятельной практики.

Следует учитывать также мотивы учащихся при изучении различных предметов. Ведь школьники вряд ли смогут самостоятельно строить процесс своего обучения и нести за него полную собственную ответственность, если они не мотивированы и не увлечены процессом познания. Учебно-познавательная активность может быть построена на основе внутренних и внешних мотивов. Важная особенность внешне мотивированной работы относится к побуждению активности за счёт внешних образов, не связанных с этим процессом.

Внутренняя мотивация ребёнка связана непосредственно с процессом познания («Если я смогу разобраться в этой проблеме, я узнаю о...»). Ценным становится личностный результат, а не «правильная» внешняя оценка, поскольку прослеживается непосредственное включение в активный процесс, так как все её компоненты как бы «вошли» в обучающегося, он сам их направляет и контролирует. Предпочтение определенных любимых предметов обеспечивает выпускнику школы внутреннюю мотивацию за счет дальнейшего образования в высших учебных заведениях по выбранному профилю. Значимость отметки как внешнего мотиватора при этом снижается. Теперь отметка выступает критерием качества знаний [2, с. 22].

Данные виды мотивации являют собой потенциальные возможности. А смогут ли они стать реальной движущей силой процесса учения на всём его протяжении и побудить ученика к активной автономной деятельности, будет зависеть уже от учителя. Он берёт на себя ответствен-

ность воспитывать мотивы учения, т. е. создавать средствами изученного материала базу для призыва необходимых мотивов.

Школьников следует ставить перед потребностью автономного знакомства с новым материалом, направляя их на оптимальный путь к этому. Учитель вооружает ученика «метазнаниями» — знаниями о знаниях, знаниями о том, как быстро получить новые знания. С этой целью, учитель организует диалог с учеником, в ходе которого он выявляет не только знание (понимание) материала, но и те способы, которыми пользуется ученик в работе с ним. Ученик должен быть готов к рассказу о том, как он организует свою работу по овладению знаниями, с чего начинает работу, как ее строит, какие интеллектуальные действия выполняет, как выходит из тупика, если возникают затруднения, т. е. раскрывает и обсуждает с учителем и классом технологию «думания» [7]. В этом случае на помощь ученикам приходят учебные стратегии.

Считаем, что успешная реализация автономной учебной деятельности и сопряженных с ней стратегий возможна на основе применения метода проектов, являющегося творческим и ориентированным на развитие творческой личности учащегося.

Данный метод, активно используемый в современном образовании, ориентирован, во-первых, на развитие самостоятельности обучающихся, их интеллектуальной, творческой и познавательной активности; во-вторых, он позволяет выстроить процесс учения в соответствии с принципами компетентностного подхода.

Отметим также факт особого внимания отечественных ученых и педагогов-практиков к методу проектов (М. Ю. Бухаркина, Л. И. Гурье, И. Я. Зимняя, Д. А. Новиков, Н. Ю. Пахомова, Е. С. Полат, И. П. Тарасова и другие). Более того, возникла новая форма образования — проективное образование (Л. И. Гурье, Г. Л. Ильин) [1, с. 17], создающее условия не столько для обретения знаний, сколько для рождения нового, уникального знания, значимого для субъекта обучения как личности.

Безусловно, центральным понятием проективного образования, требующим комментария, является проект (от лат. *Projectus* — брошенный вперед). Л. И. Гурье определяет его как «замысел решения проблемы, имеющей для обучающегося жизненно важное решение» [1, с. 84].

Исследуя систему проективного обучения, Д. А. Новиков указывает на ведущую характеристику проекта, а именно, его жизненно важное значение для обучающегося, и наличие таких характеристик, как новизна, оригинальность [3, с. 233].

Н. Ю. Пахомова отмечает важное назначение проектов, говоря о том, что «...учебный проект, с точки зрения учителя, — это дидактическое средство, позволяющее обучать проектированию, т. е. целенаправленной деятельности по нахождению способа решения проблемы путем решения задач, вытекающих из этой проблемы при рассмотрении ее в определенной ситуации» [5, с. 19].

Многие ученые подчеркивают важность достижения конкретного результата в процессе выполнения творческой работы, возможность её последующего воплощения в практику.

Ведущий отечественный специалист в области проектной деятельности учащихся Е. С. Полат определяет метод проектов как «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (учащимися), которая должна завершиться вполне реальным практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [4, с. 64–65]. В данном определении уделяется отдельное внимание самостоятельной работе учеников, сопровождающейся подробной подготовкой вопроса и получением реального, практического результата.

Создание проекта на уровнях образовательной автономии и активно-поисковой самостоятельности предполагает знание её основных этапов:

- мотивационно-подготовительный,
- содержательно-деятельностный,
- рефлексивно-оценочный.

Мотивационно-подготовительный этап включает действия по анализу ситуации, выявлению проблем и противоречий, целеполаганию и определению конкретных задач. На этом этапе определяется то, что хочет получить конструктор в результате конструирования, на основе выявленной необходимости. Формируется группа или команда, и распределяются полномочия. Определяется концептуальное пространство разрабатываемой работы [1, с. 101].

1) субъекты проектирования: школьник, класс, люди, которые могут принять участие в проекте на уровне данного исследования и т. д.;

2) объект проектирования или предполагаемый результат, который необходимо получить для удовлетворения требований, предъявляемых к проекту на данном этапе;

3) уточняются цели и задачи проектирования, что помогает избежать потенциальных ошибок данного исследования и предохраняет от продвижения исследования по заведомо ошибочному пути развития.

Литература:

1. Гурье, Л. И. Проектирование педагогических систем: учеб. пособие / Л. И. Гурье. — Казань, 2004. — 212 с.
2. Милютинская, Н. Ю., Брим Н. Е., Бекк М. А., Варганова В. В., Мифтахутдинова А. Н.. Автономная учебная деятельность в иноязычном образовании (теория и практика): Монография / под ред. Н. М. Платоненко. — Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. — 266 с.
3. Новиков, А. М., Новиков Д. А. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. — М.: СИНТЕГ, 2007. — 668 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров/под ред. Е. С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 272 с.
5. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: учеб. пособие. — М.: Аркти, 2009. — 112 с.
6. Аникина, Ж. С. Учебная автономия как неотъемлемый компонент процесса обучения иностранному языку в 21 веке / Ж. С. Аникина. (<http://www.humanities.edu.ru/db/msg/46741>)
7. Звонников, В. И. Современные технологии создания учебных проектов на уроках английского языка / В. И. Звонников (http://fictionbook.ru/author/viktor_ivanovich_zvonnikov/kontrol_kachestva_obucheniya_pri_attesta/read_online.html?page=2)

Содержательно-деятельностный этап предполагает детализированную разработку содержания проекта. В данный момент выявляется конструктивное пространство, а именно система форм, методов и средств реализации проекта. Уточняются материально-пространственные и организационно-технические условия. Кроме этого, разрабатываются критерии оценки качества проекта, составляется банк диагностических средств, назначается экспертная комиссия.

Рефлексивно-оценочный этап работы над проектом заключается в том, что экспертная комиссия (либо отдельный преподаватель) подводит итоги: здесь выявляется соответствие между намеченными и полученными результатами. Определяются сильные и слабые стороны проекта. На этапе итоговой оценки результаты обобщаются и делаются заключения об эффективности и значимости проекта. Немаловажной является и самооценка, осуществляемая проектировщиками в ходе наблюдений за реализацией проекта, регулярных обсуждений и дискуссий. На каждом из этапов осуществляется рефлексия, поскольку она позволяет проектировщику адекватно оценить, как сам процесс проектирования, так и его результат. Постоянная рефлексия дает проектировщику возможность корректировать свои действия, своевременно принимать соответствующие решения. Обращаясь к вопросу оценивания, необходимо отметить, что целесообразнее продумывать критерии преподавателю совместно с обучающимися, применительно к каждому проекту отдельно. Этим можно подчеркнуть специфику и оригинальность работы. Однако на наш взгляд универсальными должны быть следующие критерии общего характера [6]:

1. Актуальность и оригинальность проекта.
2. Практическая значимость.
3. Число предлагаемых решений.
4. Аргументированность
5. Уровень самостоятельности.
6. Качество оформления проекта.
7. Интеграция знаний, эрудиция.
8. Качество презентации, защиты проекта.

Формирование профессиональных медико-биологических компетенций у студентов педагогического колледжа

Коновалова Ирина Игоревна, преподаватель
Московский городской педагогический университет

Современное общество предъявляет высокие требования к педагогу. Он должен быть компетентным в вопросах организации и содержания воспитательно-образовательной, учебно-методической и социально-педагогической деятельности. Важно подчеркнуть, что учитель должен обладать и медико-биологической компетенцией, что предполагает уделение особого внимания на обеспечение сохранения и укрепления здоровья школьников. Это связано с стремительным ростом числа поступающих в школы детей с ограниченными возможностями здоровья. Здесь педагоги начальных классов сталкиваются с проблемой — нехватка знаний о причинах заболеваний, их проявлениях, а также методах обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: медико-биологические компетенции, подготовка будущих учителей, компетентность, начальные классы, педагог.

Здоровье — это главная ценность человека. Проблема сохранения и укрепления здоровья наиболее остро стоит перед педагогами общеобразовательных учреждений. Задача учителя — воспитать здорового, гармонически развитого человека. К. Д. Ушинский в своей книге «Человек как предмет воспитания» писал о том, что «цель педагогического факультета могла бы быть определённое даже цели других факультетов. Этой целью было бы изучение человека во всех проявлениях его природы с специальным приложением к искусству воспитания». [4] В связи с этим педагог должен обладать совокупностью профессиональных компетенций, где отдельное место отводится медико-биологическим знаниям.

Рассмотрим подходы к определению понятия «компетентность». Так, А. В. Хуторской понимает компетентность как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [5].

Почему компетентностный подход так важен в развитии профессионального мастерства учителя? Наличие у педагога компетенций позволяет установить равновесие «между теоретической базой знаний в образовании и реальными насущными потребностями профессионально-практической деятельности» [1].

Однако, стоит различать понятия «компетентность» и «компетенции».

И. А. Зимняя определяет компетенции как «некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы/ алгоритмы/ действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компактных чертах человека как актуальных, деятельностных проявлениях». Если применить это определение к конкретному примеру, например, здоровьесбережению, то стоит сказать о группе компетенций, относящихся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения. Сюда входят знание со-

ставляющих здорового образа жизни, знания о вредных привычках, знание и соблюдение гигиенических норм и т. п. [2].

По определению Н. С. Белой компетенция — это «не просто некий условный набор знаний и умений личности, а, в первую очередь, владение такими формами поведения и индивидуальными характеристиками, которые будут способствовать успешной и эффективной деятельности человека в любой выбранной им сфере деятельности» [1].

Таким образом, компетентностный подход в образовании имеет своей целью «построение собственного будущего, которое может реализоваться через успешность в личной и профессиональной деятельности» [3].

Что же должен иметь будущий педагог? Во-первых, готовность к проявлению компетентности. Для этого необходимо владеть знанием содержания компетенции, то есть что именно входит в профессиональные компетенции учителя. Овладение общими и профессиональными компетенциями происходит как при изучении общепрофессиональных дисциплин, профессионального модуля, так и междисциплинарных курсов. Важным аспектом в подготовке будущих учителей начальных классов является опыт проявления полученных умений и навыков в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях. Это говорит о том, что подготовка педагогов должна включать проработку различных нестандартных ситуаций, требующих от учителя уметь подбирать полученные знания, умения и навыки, их сочетания под каждый конкретный случай в работе. Чем больше развитых компетенции имеет педагог, тем легче ему выполнять свои профессиональные задачи.

Современные реалии таковы, что любой учитель, не только коррекционный педагог, должен уметь работать с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Нельзя не согласиться со словами К. Д. Ушинского: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях». [4] Вследствие этого, рациональный подбор

средств и методов обучения невозможен, без понимания процессов, происходящих в организме ребёнка, особенностей его онтогенеза.

Подготовка будущих учителей начальных классов предполагает не только планировать и проводить учебные занятия, осуществлять педагогический контроль, но и понимать возрастные анатомо-физиологические особенности младших школьников. Знания валеологического характера позволяют обеспечивать рациональное распределение учебной нагрузки на детей с учётом их возрастных возможностей, а также это важно при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Создание здоровьесберегающих условий для обучения и воспитания детей — важная задача, стоящая перед педагогом. Для этого учитель должен знать и следовать гигиеническим нормам, закреплённым в СанПин и постановлении главного санитарного врача. Здесь стоит употребить термин «гигиеническое образование, под которым понимается «комплекс специальных знаний, умений и навыков, позволяющих проводить грамотную гигиеническую регламентацию организации режима дня и учебно-воспитательного процесса учащихся» [6] Если педагог гигиенически грамотен, то рациональное по-

строение процесса обучения позволит полностью исключить нарушение или уменьшить неблагоприятное влияние на здоровье и работоспособность обучающихся. Несомненно, это требует от него хорошего владения необходимым объёмом гигиенических знаний, практических навыков и умений по оценке ряда деятельности ведущих функциональных систем организма ребёнка, так и условий организации образовательно-воспитательного процесса, для активного формирования благоприятных условий учебных занятий.

Педагог должен уметь правильно организовать не только образовательную среду учащихся, но и учебный процесс, определять оптимальные нагрузки исходя из возрастных возможностей и наличия (отсутствия) патологий. Поэтому, гигиеническое образование учителя — залог здоровья учащихся.

Таким образом, студенты, обучающиеся по специальности «Преподавание в начальных классах» должны обладать широким спектром компетенций как общего, так и специфического характера. Будущие учителя должны не только знать иметь в своём арсенале определённые сведения о здоровье и патологии в развитии детского организма, но и уметь их использовать на практике.

Литература:

1. Белая, Н. С. Компетентностный подход как объект исследования в трудах отечественных и зарубежных учёных / Н. С. Белая // Вестник МГУКИ. — 2013. — № 6 (56). — С.166–170.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. — 2009. — № 2. — с. 7–14.
3. Топилина, И. И. Компетентностный подход к обучению и специфика образовательной среды при его реализации в начальной школе / И. И. Топилина // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. — 2019. — № 1. — с. 157–163.
4. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт пед. антропологии / К. Д. Ушинский. — М.: Фаир-Пресс, 2004 (ОАО Можайский полигр. комб.). — 574 с.
5. Хуторской, А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов / А. В. Хуторской // Политика в образовании [Электронный ресурс]. — Режим доступа: //http://www.eidos.techno.ru/news/compet/htm, 2002.
6. Швецов, А.О гигиеническом образовании будущих педагогов / А. Швецов, Т. Швецова // Высшее образование в России. — 2008. — № 2. — с. 166–168.

Использование цифровых инструментов на уроках по предмету «Окружающий мир»

Макарова София Евгеньевна, студент магистратуры
Московский городской педагогический университет

В статье рассматриваются возможности мобильных приложений, использование которых будет способствовать формированию информационной культуры младших школьников. В ходе проведенного исследования были получены результаты, которые позволили сделать выводы о функционале мобильных приложений, об удобстве их использования. Знакомство со спецификой рассмотренных цифровых инструментов поможет учителю активнее использовать их в учебно-воспитательном процессе по предмету «Окружающий мир».

Ключевые слова: младший школьник, цифровые инструменты, информационная культура, мобильные приложения, окружающий мир.

Using digital tools in lessons on subject «The world around us»

Makarova Sofiya Yevgenyevna, student master's degree
Moscow City Pedagogical University

The article discusses the possibilities of mobile applications, the use of which will contribute to the formation of the information culture of younger schoolchildren. In the course of the study, the results were obtained, which allowed us to draw conclusions about the functionality of mobile applications, about the convenience of their use. Familiarity with the specifics of the considered digital tools will help the teacher to use them more actively in the educational process on the subject «The world around us».

Keywords: junior high school student, digital tools, information culture, mobile applications, the surrounding world.

На сегодняшний день такие гаджеты, как смартфоны, ноутбуки, моноблоки, планшеты — заполнили современный мир, и мы уже трудно представляем себе жизнь без их использования. Они используются чаще всего для общения и развлечения.

Однако мы полагаем, что уже на начальном этапе обучения в школе можно знакомить младших школьников с разнообразными возможностями современных гаджетов, обращая внимание на то, как они помогают детям исследовать, изучать разнообразный мир природы. Работа с современными цифровыми инструментами способствует формированию информационной культуры обучающихся, о роли которой заявлено в программных документах.

По мнению Н. И. Гендиной информационная культура — совокупность знаний, умений и навыков, эффективного использования необходимой информации, что подразумевает под собой разностороннее умение её поиска и пользования. [2, с. 24–27]

Также под информационной культурой понимается способность общества более продуктивно использовать средства коммуникаций и информационные ресурсы, иметь возможность совершать новые достижения в области развития средств информатизации и информационных технологий.

Интерес к информационным технологиям в образовании вызван тем, что их могут использовать в процессе обучения, как младшие школьники, так и ученики средней и старшей школы. Уже сегодня в школах активно используются интерактивные доски, компьютеры. В домашних условиях младшие школьники могут активно использовать планшеты, компьютеры и собственные смартфоны порой для развлечения, но что если найти немного другое применение данным электронным ресурсам?

Мобильные приложения занимают важное место в жизни каждого человека, их спектр широк и в учебно-познавательном процессе, поскольку содержание приложений и их дидактические возможности очень разнообразны. [5, с 123–126]

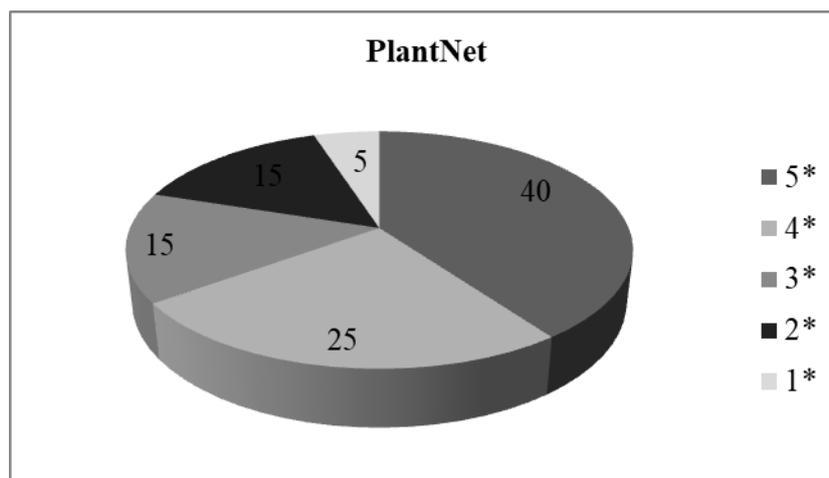
Работа с мобильными приложениями развивает познавательный интерес школьников к предмету, показывает интегрированный характер предмета, «вписывается» в исследовательский подход, формирует информационную грамотность. [6, с 241–244]

Подобных мобильных приложений [1] для изучения окружающего мира, которые можно найти в свободном доступе на Play Market или App Store. Рассмотрим некоторые из них более подробно.

1. PlantNet. Данное приложение доступно для скачивания, как на операционных системах Android, так и на iOS. Им могут пользоваться, как младшие школьники, так и их родители. Приложением пользоваться просто. Увидев на прогулке незнакомое дерево, куст или цветок, можно просто сфотографировать его и загрузить фото: приложение проведет анализ фотографии и выдаст названия всех похожих видов и их изображения, ранее загруженные другими пользователями. В данном приложении младший школьник может изучать не только растения, но и совершенствовать свой навык фотографии, тем самым он может найти себе новое увлечение. Ниже представлен анализ отзывов пользователей данного приложения в Play Market.

Было изучено 100 отзывов. Анализируя данную диаграмму можно сделать вывод о том, что большинство пользователей дают высокую оценку данному приложению (40 человек), 25 человек оценивают приложение на 4 звезды, на 2* и 3* оценивают 15 человек и лишь 5 человек оценили приложение на 1*. Средняя оценка данного приложения: 3,8.

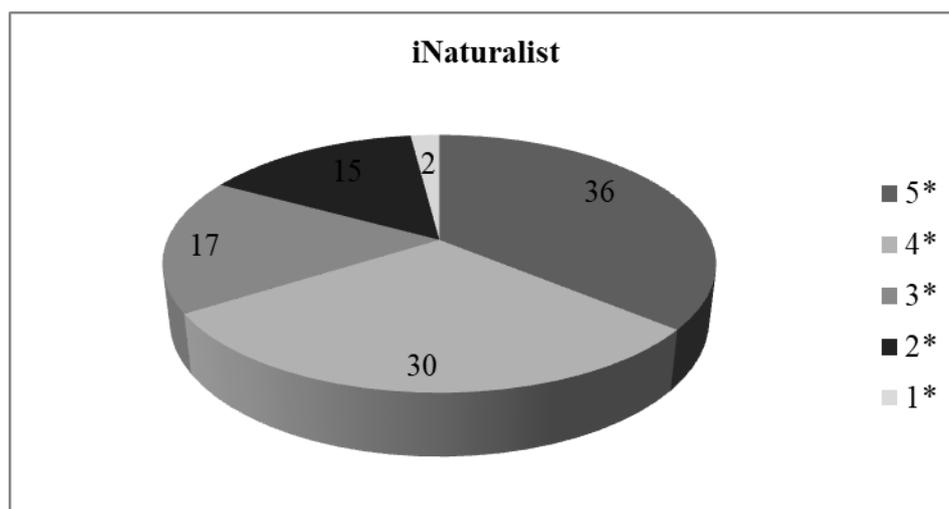
2. iNaturalist. Данное приложение доступно для скачивания, как на операционных системах Android, так и на iOS. Оно схоже по принципу использования с приложением, описанным выше, однако, у него есть одна особенность, которая позволяет вести внутренний дневник наблюдений за растениями и животными, а также читать дневники других людей. Кроме того, имеется возможность открыть карту местности и почитать отчеты о растениях и насекомых, которые другие пользователи обнаружили в местности, где проживает младший школьник. Безус-



Оценка приложения «PlantNet» пользователями

ловно, данное приложение поможет школьнику улучшить навыки чтения, расширить круг географических представлений, поможет изучить окружающий мир более глубоко и повысит эффективность школьных занятий.

Проведем оценку приложения также по отзывам пользователей, возьмем, как и в прошлом случае 100 отзывов и покажем результаты анализа в виде диаграммы.



Оценка приложения «iNaturalist» пользователями

Анализируя данную диаграмму можно сделать вывод о том, что большинство пользователей дают высокую оценку данному приложению (36 человек), 30 человек оценивают приложение на 4 звезды, на 3 звезды — 17 человек, на 2 звезды — 15 человек и лишь 2 человека поставили оценку — 1 звезда. Средняя оценка данного приложения: 3,83.

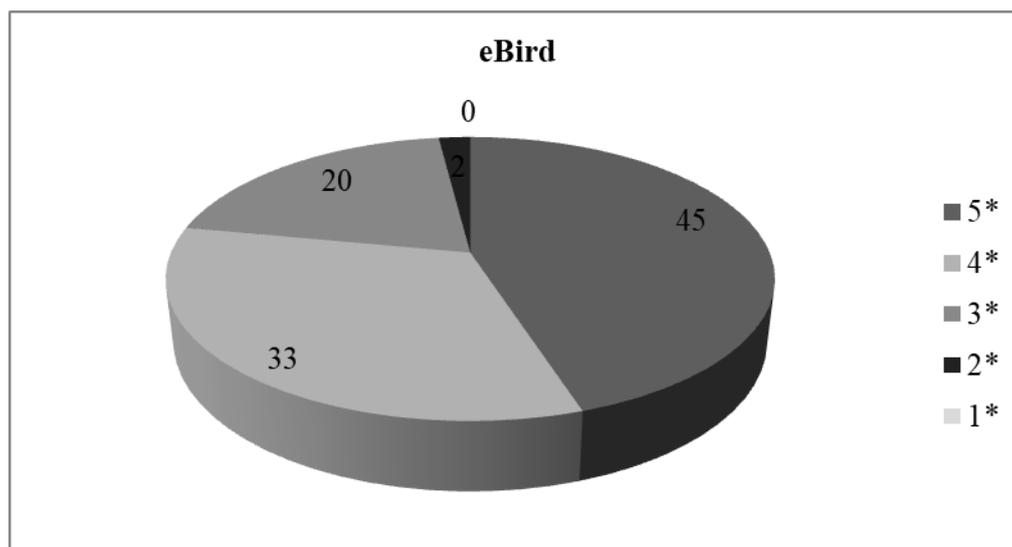
3. eBird. Данное приложение также доступно для скачивания в Play Market и App Store. Отличается от приложений выше оно тем, что данное приложение создано исключительно для наблюдения за птицами. Оно автоматически создает чек-лист для наблюдения за птицами в районе, где проживает школьник, исходя из местоположения, времени года и других параметров. Здесь также можно общаться с единомышленниками и публиковать свои собственные наблюдения, которые потом использу-

ются для решения задач в области охраны природы. Так как большая часть информации в данном приложении представлена на английском языке, то помимо окружающего мира младший школьник может знакомиться с новой лексикой на английском языке.

Также проведем анализ данного приложения по 100 отзывам среди пользователей. Оценка данного приложения представлена на рисунке ниже.

Анализируя данную диаграмму можно сделать вывод о том, что большинство пользователей дают высокую оценку данному приложению (45 человек), 33 человек оценивают приложение на 4 звезды, на 3 звезды — 20 человек, на 2 звезды — 2 человек. На 1 не оценил никто. Средняя оценка данного приложения: 4,51.

4. YouTube. Большинство школьников и преподавателей знакомы с данным приложением, которое позволяет



Оценка приложения «eBird» пользователями

расширить свой кругозор, изучая познавательные видеоролики. Рассмотрим несколько интересных каналов:

— Дети и наука [3]. Данный YouTube канал специализируется на контенте для детей. Можно встретить плейлисты на тему астрономии для начальной школы, множество плейлистов, которые посвящены изучению курса «Окружающий мир» для школьников с 1 по 3 классы. Также есть контент и для старшей школы.

— Смешарики. Пин-код [4]. Большинство младших школьников предпочитают смотреть мультфильмы, но не стоит забывать и о образовательных мультфильмах, к которым относятся «Смешарики. Пин-код», в данных мультфильмах затрагиваются различные темы, которые помогут младшему школьнику сформировать интерес

не только к окружающему миру, но и к изобретательству, техническому творчеству и привить тягу к знаниям.

Таким образом, в данной статье был рассмотрен потенциал некоторых приложений, с помощью которых младший школьник может изучать окружающий мир. Применение подобных приложений на уроках по предмету «окружающий мир» поможет учителям активнее привлекать школьников к проектной и исследовательской деятельности, создавать мотивацию к изучению этого предмета. Вовлечение обучающихся в самостоятельную работу с рассмотренными выше цифровыми инструментами позволяет формировать информационную культуру младших школьников.

Литература:

1. Бесплатные приложения для юных любителей окружающего мира // LittleOne URL: <https://littleone.com/> (дата обращения: 03.11.2022).
2. Гендина, Н. И. Дидактические основы формирования информационной культуры // Школьная библиотека. — 2002. — № 1. — с. 24–27.
3. Дети и наука // YouTube URL: <https://www.youtube.com/c/CHILDRENscience> (дата обращения: 03.11.2022).
4. Смешарики. Пин-код // YouTube URL: <https://www.youtube.com/c/smeshariki> (дата обращения: 03.11.2022).
5. Смирнова, М. С., Редькина И. Д. Использование мобильных приложений при изучении естественнонаучных дисциплин // материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. — Москва: Перо, 2020. — с. 123–126.
6. Смирнова, М. С., Штанова Л. Е. Возможности информационно-образовательной среды для изучения предмета «Окружающий мир» // материалы научно-практических конференции. — Москва: Издательский дом «Среда», 2019. — с. 241–244.

Прогулка как способ формирования экологических знаний детей

Мальцева Светлана Анатольевна, воспитатель;

Юргенсон Галина Петровна, воспитатель

МБДОУ № 225 «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому направлению развития воспитанников» г. Кемерово

Статья отражает основные моменты и специфику экологического воспитания детей дошкольного возраста. Автор конкретизирует содержание экологической прогулки — одного из способов знакомства дошкольников с окружающим миром. Выявлены основные моменты формирования экологических знаний с помощью прогулки. Рассмотрены варианты выполнения прогулок с детьми.

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологические знания, прогулка, природа, наблюдение.

Экология — это наука о взаимоотношениях между организмами и средой их обитания. Основной концепцией данной науки является существование и развитие природы, закономерности реакции природы на воздействие человека. Предельно допустимые нагрузки на природные системы, которые может позволить себе общество.

По мере того, как усложнялась человеческая цивилизация, так же стремительно ухудшалось и состояние экологии на нашей планете. Глобальные экологические проблемы на планете Земля неразрывно связаны с деятельностью человека и его влиянием на окружающую среду. Все негативные последствия напрямую связаны с проблемами в экологическом образовании, из-за его низкого уровня создаются условия потребительского отношения человека к природе. Развитие первоначальных представлений экологической культуры, начинаются в дошкольном возрасте, поэтому так важно обратить внимание и не упустить данный этап в жизни ребёнка. В детском саду закладывается основа экологического образования, таким образом на воспитателя возложена огромная ответственность по образованию первичных представлений у ребёнка о взаимосвязях в природе [1].

Существуют различные формы работы с ребёнком, направленные на экологическое воспитание. Основой данного понятия является формирование у ребенка сознательного восприятия окружающей природной среды. Первичной из них является — экологическая прогулка, которая обеспечивает возможность детям в естественной обстановке получать знания, информацию о природных объектах и явлениях. Экологическая прогулка, позволяет в естественной обстановке познакомить детей с объектами и явлениями природы, способствует образованию первичных представлений о взаимосвязях в природе. Также она даёт возможность у детей накопить представления о таких явлениях природы, которые протекают в длительное время. [2].

Основными компонентами экологической прогулки являются, природное окружение, время года, заданная тематика, погодные условия.

В основе понятия прогулка лежит педагогически организованная форма активного отдыха детей на свежем воз-

духе, с целью укрепления здоровья детей, развития их умственных и физических способностей.

Прогулка не может быть импровизированной, необходимо заблаговременно продумывать план мероприятия. При подготовке прогулки учитываются особенности детей, их настроение и желание. Необходимо использовать разнообразные формы организации — фронтальные, групповые, индивидуальные.

Важным элементом экологической прогулки, является наблюдение за объектами живой и неживой природы. Это позволяет формировать целостную картину мира, которая будет постепенно развиваться, заполняться новыми знаниями, а также позволит понять ребёнку какое место человек занимает в окружающей природе. Ребята наблюдают изменение погоды, особенности разных осадков, цветение растений, перелёт птиц, листопад. Основа понятия наблюдения — это целенаправленное, преднамеренное специальным образом организованная и фиксируемое восприятие исследуемого объекта, обусловленное задачей наблюдателя и не требующего от него «вмешательства» путем создания специальных условий. Наблюдения бывают: кратковременные и длительные. Кратковременные организуются для формирования о свойствах и качествах предмета или явления. Длительные в свою очередь организуются для накопления знаний о росте и развитии растений и животных, о сезонных изменениях в природе. Воспитатель объясняет, каким образом все предметы и явления связаны между собой, помогает понять особенности явлений, происходящих вокруг.

Воспитатель помогает понять, как человек связан природой и как зависит от неё, какие в природе существуют закономерности и почему нельзя ими пренебрегать. Педагог даёт настрой детям на правильное восприятие природы, вызывает неподдельный интерес к всему новому. Сделать обучение более эмоциональным помогает художественное слово: отрывки из стихотворений и произведений, народные пословицы и поговорки, традиции.

Необходимо объяснять и показывать детям, как поведение и действия человека влияют на красоту природы. Поэтому такого рода прогулки предполагают и трудовую деятельность. Она может быть как запланированной (кормление птиц, уборка снега или листьев), так и спон-

танной (полив засыхающего растения). Задания могут выполняться как всей группой, так и подгруппами. [4].

Во время прогулки рекомендуется проводить разного рода игры с использованием природных материалов. Например: «Каждому камешку свой домик».

Обучающая задача. Классификация камней по форме, размеру, цвету, особенностям поверхности (гладкие, шероховатые).

Материалы: различные камни, четыре коробочки, модель обследования предмета.

Содержание игры. Лесовичок дарит детям сундучок с разными камешками, которые он собирал в лесу, возле озера. Дети их рассматривают. Чем похожи эти камни? Дети надавливают на камни, стучат. Все камни твердые. Чем камни отличаются друг от друга? Затем Лесовичок обращает внимание детей на цвет, форму камней, предлагает ощупать их. Отмечает, что есть камни гладкие, есть шероховатые. Лесовичок просит помочь ему разложить камни по четырем коробочкам по следующим признакам: в первую — гладкие и округлые; во вторую — маленькие

и шероховатые; в третью — большие и не круглые; в четвертую — красноватые. Дети работают парами. Затем все вместе рассматривают, как разложены камни, считают количество камешков в каждой коробке.

С помощью игр дети закрепляют, расширяют имеющиеся у них представления о предметах и явлениях природы, также они дают возможность оперировать предметами природы, сравнивать их, отмечать изменения отдельных внешних признаков. Многие игры подводят детей к умению обобщать и классифицировать, вызывают эмоциональное отношение к природе.

Для максимальной результативности после прогулки, рекомендуется проводить обобщающие беседы с детьми, закреплять полученные знания на занятиях по рисованию и лепке. Для наглядности необходимо вносить свои наблюдения в календарь природы, отмечая каждое изменение за день. Всегда нужно спрашивать о своих впечатлениях ребёнка, такой подход даёт возможность развивать любовь к природе и стремление получать новые знания об окружающем мире.

Литература:

1. Абдуллаев, З. А. Экологические отношения и экологическое сознание / З. А. Абдуллаев. — Ташкент, 2011. — 247 с.
2. Баранникова, Э. Э. Экскурсии и целевые прогулки в системе воспитания основ экологической культуры / Э. Э. Баранникова. — Ульяновск, 2005.
3. Бочарова, Н. И. Туристские прогулки в детском саду: пособие для практических работников дошкольных образовательных учреждений / Н. И. Бочарова. — М., 2004. — 156 с.
4. Леонтьев, А. Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте / А. Н. Леонтьев. — М., 1998. — 199 с.
5. Серебрякова, Т. А. Экологическое образование в дошкольном возрасте / Т. А. Серебрякова. — М., 2010. — 208 с.

Использование IT-технологий в организации совместной образовательной деятельности детей и родителей

Солодянкина Людмила Владимировна, заместитель заведующего по воспитательной и методической работе
МБДОУ «Детский сад № 116» г. Ижевска

Как вы думаете, какие общие интересы у современных детей и их родителей?

Нам трудно представить свою жизнь без гаджетов и интернета. Мы возмущаемся при виде детей, которые не выпускают из рук телефон или планшет. А сами.....сами в этот момент украдкой читаем почту, пишем комментарии, просматриваем сторис любимых блогеров.

Современные родители общаются со своими детьми?

Конечно общаются, но это общение теряет в качестве. С этим никто не будет спорить. Физически отцы и матери рядом с детьми, а эмоционально находятся где-то далеко.

Педагоги МБДОУ № 116 гор. Ижевска, задумались:

Как же быть? Как сделать родителей активными участниками образовательного процесса, используя совре-

менные информационные технологии? Как объединить современные семьи, используя их интерес к мобильному телефону?

В прошлом учебном году в детском саду был запущен проект «Юный этноблогер».

Основная цель проекта: создание условий для совместной деятельности с родителями и воспитанниками через ведение блога по знакомству с историей родного края, традициями народов, населяющих Удмуртию.

Участниками стали педагоги, родители, воспитанники подготовительной к школе группы.

В начале года на родительском собрании было предложено реализовать проект по этнокультурному воспитанию. Более 65 % родителей поддержали эту идею.

Для ее реализации была организована совместная встреча с родителями и детьми, на которой обсуждались понятия и определения такие как:

1. Кто такие блогеры и чем они занимаются?
2. Что значит вести свой блог?
3. Какой рассказ будет интересен, а какой нет?
4. Что такое «Этноблог»?
5. Как будут построены наши видеосюжеты?
6. Что такое «монтаж» и «обработка» видеосюжетов?

Родители, которые подхватили идею первыми и владеют ИКТ, сами предложили создать творческую группу, которая занялась разработкой алгоритма.

— Определить направленность видео — природа, культура, традиции..... — название ролика.....Место съемок видео

- Продумать приветствие аудитории.
- Составить небольшой рассказ о себе.
- Осветить проблему, о которой нужно рассказать (о чём будет рассказ?)

- Продумать текст самого рассказа
- Подвести итоги в видео.
- Длительность видео (не более 2-х минут).

Было решено, что раз в месяц творческая группа будет встречаться для обсуждения сюжетов выступлений.

На встречах совместно продумывали сценарии, искали ответы на вопросы по качеству съемки, поиску материала.

Родителям творческой группы, потому что они как специалисты проводили анализ семейных работ по следующим критериям:

- глубина раскрытия темы, ясность представления;
- оригинальность видеоролика (новизна идеи);
- информативность.

Общались с родителями по монтажу видеороликов, использованию современных программ для записи и обработки видеосюжета, рекомендовали использовать штатив для съемки и более качественное разрешение камеры.

Благодаря советам опытных родителей по созданию блогов, улучшалась техническая сторона видеороликов:

- качество видеосъемки;
- уровень владения специальными выразительными средствами;
- эстетичность работы (общее эмоциональное восприятие).

Именно творческая группа принимала решение о размещении видеосюжета в сети Интернет, либо возвращала на доработку.

Для обработки и монтажа видеосюжетов родителям и педагогам было рекомендовано использовать следующие программы, представленные на слайде: Adobe Premier Pro, Windows Movie Maker, Sony Vegas.

Обработанный и смонтированный материал размещался на официальной страничке детского сада в ВКонтakte.

Эта работа по реализации проекта сплотила родителей группы: семьи легче шли на контакт, как с педагогом, так и друг с другом.

Конечно, не все родители сразу активно включились в проект на начало года, ссылаясь на свою занятость. Но после размещения в сеть Интернет первого видеосюжета вовлеченность родителей возросла. Почему? Да потому что дети, чьи ролики разместили ВК, с упоением рассказывали сверстникам, как они снимали материал, куда ездили... Автор сюжета лично делился своими впечатлениями, знаниями о сюжете, а также возникшими трудностями при съемке. Сами понимаете, что дети стали предлагать родителям сделать свой видеосюжет.

Все размещенные на странице детского сада в «ВКонтакте» сюжеты совместно с детьми просматривались в группе. Наши дети чувствовали себя настоящими блогерами! а как же иначе?!

Благодаря блогерству дети приобретают жизненный опыт и навыки, которые могут пригодиться им в жизни: уверенность, общение, работа в семейной команде, критическое мышление, самоорганизация и креативность.

И мы стали наблюдать, как стали улучшаться взаимоотношения детей: наши дети (конечно, не сразу!) учились договариваться во время игры, объяснять свой выбор, соглашаться или убеждать...

В ходе реализации проекта сформировались правила съемки сюжета, которые разработала творческая группа родителей:

— **наличие сценария записываемой речи, подготовленной в соответствии с возрастом ребенка** (понятно, доступно, содержательно), текст разбить на логические части — кусочки видео (от 5 до 8);

— **подготовка к видеосъемке:** предварительно ребенку необходимо рассказать, как и где он должен стоять, условиться о сигнале, по которому он начинает речь, если необходимо — какие движения должен выполнять, (жесты);

— **выбор места для съемки вашего видео;**

— **после включения записывающего устройства, считайте до 3,** только после этого ребенок начинает говорить, чтобы при монтаже видео не испортить качество;

— **редакция отснятого видео, в итоге оно не должно быть более 2-х минут.**

Результат нашего проекта мы видим не только в создании роликов — как продукте проекта, но и возрастании интереса детей, их семей любви к культуре народов, проживающих в России, в формировании положительных родительско-детских отношениях, в умении детей сотрудничать со сверстниками, обсуждать планы, делать выбор, умение слушать друг друга.

Так интерес к гаджету наши педагоги использовали не только для формирования интереса к родному краю, но и к формированию системы гибких навыков — важных и необходимых детям для коммуникации, взаимодействия в команде, креативности, критического мышления — для достижения целевых ориентиров по ФГОС ДО.

Познавательные сказки как средство патриотического воспитания детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО

Тепер Евгения Моншановна, воспитатель;
Гизатулина Наталья Адиковна, воспитатель;
Конопля Елена Владимировна, воспитатель
МБДОУ г. Иркутска детский сад № 20

Статья посвящена познавательным русским народным сказкам как средствам патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО. В статье представлены русские народные сказки, которые призывают детей к патриотизму.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, формирование патриотического воспитания, познавательное развитие, русские народные сказки, фольклор.

На сегодняшний день патриотическое воспитание детей занимает важное место при реализации ФГОС ДО и стоит очень остро. У детей полностью отсутствует патриотическое воспитание. Сейчас ребёнок, начиная с раннего возраста, смотрит далеко не нравственные мультики, под этим влиянием у детей полностью или частично искажены такие нравственные качества как: доброта, милосердие, справедливость, совестливость, чувства ответственности, солидарности. У детей отсутствует понятие патриотизма, как и само понятие Родины.

Патриотизм — это политический принцип, социальное чувство, осознанное привязанность к Родине, преданность Родине, готовность к жертвам ради неё, осознанная любовь к своему народу, его традициям. Желание сделать для Родины что то нужное [1].

Все эти принципы патриотизма как нельзя лучше нужно объяснять детям с самого детства через сказки, передавая интонациями в процессе прочтения сказок и вопросами после прочтения нужные эмоции. Именно сказки позволяют развивать патриотизм у маленьких граждан [2].

Кто и когда сложил первую сказку никто не знает, но стоит нам прочесть: «В некотором царстве, в некотором государстве» — а именно так обычно начинаются многие русские сказки — и вот мы уже далеко, далеко от дома, отступает куда то обывденная жизнь и вокруг — леса дремучие, луга заповедные, сады диковинные, дворцы беломраморные... И в этом волшебном, полном чудес краю живут и Иван-Царевич, и Василиса Премудрая, и Кощей Бессмертный, и Баба-яга, и Конёк-горбунок....

Там мчится по нему летучий корабль, там «30 витязей прекрасных чередой из вод выходят ясных», там в диковинном саду у чудовища безобразного растёт цветочек аленький, краше которого нет на белом свете, а в таинственных владениях богатырки Синеглазки журчит живая вода....

А вот «Золотой дворец стоит, как жар горит. У ворот кишат страшные змеи, на золотых цепях прикованы, огнём пышат. Возле колодца золотой ковш на золотой цепи прикован. Иван-царевич зачерпнул воды, напоил змей — они улеглись, присмирели. Зашёл Иван-царевич во дворец ...».

«Скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается...» Как нелегко было Андрею-стрелку добыть для завистливого царя кота-баюна, а Иванушки-дурачку — Царь-девицу! Сколько бед испытал Иван-царевич, прежде чем привёз царю-батюшке молодильные яблоки и живую воду!

Без волшебства нашим героям никогда бы не справится ни с Кощеем, ни с царём подводным, ни с вихрем-злодеем. Да не всем приходят на помощь чудесные силы — они только с теми, кто сердцем щедр, к людям справедлив, слабым защитник, труда не боится. Тут уж и Баба-яга и хищная птица Нагай и сват Наум, который «то, не знает, что», и неуловимая голубая змейка, помогают смелым героям во всех их добрых делах [3].

«Сказка — ложь, да в ней намёк, добрым молодцам урок». Сказка — это тот жанр в мировой литературе с которым человек встречается назарее своей жизни и с которым не расстанется до её конца. И это понятно. Ведь настоящие сказки создаются всегда как бы «на вырост», с годами человек открывает в сказке всё новые и новые пласты и глубины, познание окружающего мира. Именно в сказке сконцентрированы извечные категории морали — Добро и Зло, Правда и Ложь, Счастье и Беда, — которые должен с первых же шагов по жизни усвоить человек, что бы вырасти настоящим Гражданином. Подобное отношение к сказке всегда в традициях народа — будь то сказки народные, уходящие своими корнями в фольклорные глубины, в славянскую мифологию, в язычество, будь то сказки великих русских писателей.

По словам К. И. Чуковского, «Цель сказочников воспитать в человеке эту дивную способность волноваться чужим несчастьям, радоваться радостям другого, переживать чужую судьбу как свою» [4].

Этих принципах в своих сказках придерживался А. М. Горький, оставаясь на позициях своих взрослых воззрений он являлся ярким сторонником совести, правды и справедливости. Человеком остро чувствующим красоту окружающего мира и жизни. В своих публичных выступлениях А. М. Горький подчеркивал особую роль сказки в воспитании подрастающего поко-

ления, составлял рекомендательные списки для детского чтения, куда неизменно включал сказки [5].

Особое место в детской литературе занимают сказки А. П. Гайдара. Он написал их всего две — известнейшую «Сказку о Военной Тайне, о Мальчише-Кибальчише и о его твёрдом слове», и менее известную сказку «Горячий камень». Это сказки не просто героика романтического повествования — это притча глубокого философского взгляда на сущность бытия понятного ребёнку.

Большую роль в привитии ребёнку любви и понимании родной природы играют сказки В. В. Бианки. Его сказки учат любить птиц, зверей, родные просторы, стойко переносить любые невзгоды. Характерны слова, вложенные писателем в разговор Зиньки (синичка) обращающейся к соловью: «Да ведь ты соловей, тебе-то что: сегодня здесь спел, а завтра там. А я Синичка. Я где родилась, там всю жизнь и проживу». В этой фразе сконцентрирована горячая связь к родной земле, к родной природе, дорожке которой нет ничего на свете.

Непосредственно к детской аудитории в детских произведениях обращался и К. Г. Паустовский. Он был убеждён в том, что «Сказка — это воплощённая в поэтической форме мечта человека о прекрасном». В своих сказках Паустовский ориентировался, прежде всего на реальную жизнь, а сказочной формой пользовался, по тому, что полагал: именно сказочная форма наиболее доступна детскому восприятию и пониманию. Кроме высокой гражданственности и патриотизма, сказки Паустовского отличают и романтическая тональность, поэтичность повествования. Всё это воплощено в сказке «Стальное колечко» и «Тёплый хлеб».

В ориентации на воспитание в ребёнке уважения к труду — этой первооснове единственно справедливого человеческого существования наиболее последовательно был в своём творчестве Е. А. Пермяк, он обращался непосредственно к детям и юношеству, следовал идеям Горького о том, что всё лучшее у нас создаётся энергией трудового народа.

Это только небольшой список писателей, которые в своём творчестве обращались к жанру сказки. Можно бесконечно продолжать этот список: П. П. Бажов, В. П. Катаев «Дудочка и кувшинчик», В. А. Каверин, С. В. Михалков «Праздник непослушания» и т. д.

Каждый воспитатель должен стремиться к тому, чтобы оставить после прочтения сказки в душах своих маленьких слушателей ощущения победы добра и света над злым коварством и тьмой. Именно со сказки начинается формироваться желание маленького гражданина сделать для Родины, для людей что-то нужное и полезное. При необходимости совершить подвиг. Именно русские народные сказки положили начало региональным сказкам, в которых описывается неизведанный, загадочный мир в давние времена, который и по сей день окружает маленьких слушателей. На региональных сказках воспитывается маленький патриот малой Родины [6].

Региональные сказки описывают природу родного края и подвиги героев защитивших родной край от бед. И эти герои должны становиться кумирами детей. При прочтении сказок эти расшифровки сказочных ситуаций должны воспитывать нравственность у подрастающего поколения [7].

Предположим невероятное: человечество утратило нравственное представление. Исчезла память, т. е. знания прошлого опыта, люди забыли, как относится к злу и добру, к верности и предательству, к правде и кривде, — всё спуталось. Но сохранились народные сказки. По ним одним можно восстановить основные моральные нормы, потому что все русские сказки учили и сейчас учат, как жить человеку среди людей и как нельзя жить. Одна из основных идейных формул сказки — «Что посеешь, то и пожнёшь». Если герой не добр, равнодушен, жаден, он в нужный момент не получает поддержки и терпит поражения. Сострадательный, щедрый в конце концов всегда вознаграждён, и это даже не плата за добро, а естественное следствие добра. Сказки учат детей и в окружающей действительности наблюдать победу добра над злом, вознаграждение работоспособности, порицание лени. Видеть героев среди окружающих людей, которые совершают подвиги ради своего народа и Родины [8].

Старые добрые сказки разных народов, живущие в стране и за её пределами, родились давно, веками передавались из уст в уста, над каждой трудилось множество талантливых рассказчиков. Поэтому так хороши и так мудры народные сказки. Сказки разных народов отличаются по своей форме и стилю. Различны герои и их приключения. В каждой из них отражены характер и психология народа, своеобразие национального колорита. Но есть в этих сказках и много общего — это стремление всех народов рассказать о своей истории, борьбе за свободу и счастье, о желании стать полноправными хозяевами своей жизни. Это вера в свои силы, свою непобедимость. Ради счастья своей Родины, своего народа герои многих сказок, не щадя жизни, идут на испытания и трудности. Мир сказок — мир народной мудрости, народных идеалов, нравственных и эстетических ценностей. Утверждая высокие моральные принципы, уважение к человеку, совесть, честность, они являются веками испытанным воспитателем каждого нового поколения. Сказки обогащают ум, учат доброте и трудолюбию, пробуждают желание бороться со злом, развивают творческую фантазию, воспитывают любовь к родной земле, чувство гордости за свой народ, прививают уважение к другим народам и национальностям. Полон чудес сказочный мир, всё возможно в нём.

Богатейший опыт развития литературы для детей убедительно показывает, что можно и необходимо говорить о её особой сфере — о сфере русской сказки. Можно утверждать с полным основанием, что русская сказка занимает ведущее место в детской литературе и перспективы её дальнейшего развития самые оптимистичные.

Ребёнок, сопоставляя сказки с окружающим миром, начинает учиться патриотизму. Задача воспитателя ДОО — помочь ребёнку сделать правильный вывод. Важную роль в формировании патриотизма занимают беседы педа-

гога с родителями. В этих беседах воспитатель нарабатывает одинаковую линию вопросов и объяснений при прочтении рекомендуемых произведений.

Литература:

1. Афанасьева, Л. И. Развитие звуковой стороны речи в дошкольном возрасте [Текст] // Развитие речи и речевого общения дошкольников Виноградова А. М. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников // Дошкольное воспитание. — 2004. — № 4. — с. 33–35.
2. Виноградова, Н. Ф. Воспитателю о работе с семьей // Дошкольное воспитание. — 2003. — № 2. — с. 25–27.
3. Выготский, Л. С. Детская психология // Собр. Соч. — М., 1982. — т. 4. — 386 с.
4. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребёнка. — СПб.: Речь, 2004. — 272 с.
5. Денисенко, Н. Г. Ваш ребёнок познаёт мир // Дошкольное воспитание. — 2000. — № 1. — с. 100.
6. Диалоги о воспитании: (Книга для родителей). Ваш ребёнок. Педагогика семейных отношений. Когда наступает зрелость / Под ред. В. Н. Столетова, О. Г. Свердлова. — М.: Педагогика, 1980. — 320 с.
7. Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста // Под общ. ред. О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьевой. — М.: Детский центр Венгера, 1996. — 60 с.

Развитие навыка чтения у детей дошкольного и младшего школьного возраста

Фузайлова Виолетта Борисовна, преподаватель английского языка
 Университет Пучон в Ташкенте (Узбекистан)

В статье представлен научно-популярный подход к развитию навыков чтения у дошкольников и младших школьников. Раскрыты взгляды видных психологов, занимающихся развитием и анализом интеллекта детей раннего возраста.

Ключевые слова: навыки чтения, ранний возраст, развитие интеллекта, действие и интеллект.

Слуховые навыки зарождаются у человека с первых секунд его появления на свет, однако способность классифицировать различные звуки появляется позже. С раннего возраста ребенок начинает изучать мир, в том числе через звуки, которые его окружают. С первых месяцев жизни младенец способен воспринимать каждый звук как отдельную единицу, позднее, к 4 месяцам жизни, появляется слоговая восприимчивость. Это тесно связано с развитием когнитивных навыков и необходимостью вертикализации человека, которая открывает более широкое видение окружающего мира.

Звук, имитация речи или процесс гуления являются индивидуальными моментами в развитии ребенка. По общестатистическим данным ребенок начинает воспроизводить звуки, похожие на слоговой набор, в период от 4 до 7 месяцев в зависимости от эмоциональных и интеллектуальных навыков.

Одним из первых о периодах интеллектуального развития ребенка упоминал швейцарский психолог и философ Жан Пиаже, получивший известность как основоположник теории интеллекта.

Жан Пиаже выделял четыре стадии развития интеллекта ребенка. Для обучения детей навыку чтения необходимо ознакомиться с первыми двумя, так как они являются базовыми и необходимы учителю для пони-

мания соотношения способностей детей раннего возраста.

Первая — стадия сенсомоторного интеллекта. Основываясь на чувственном восприятии, ребенок познает мир и себя как отдельную единицу. Он также глубинно изучает действие не просто как процесс, а пытается установить связь действия и мысли.

На первом этапе развития интеллекта дети очень чувствительны к внешним факторам, имеют тесную взаимосвязь с семьей. Ребенок познает мир через восприятие звуков и предметов, которые демонстрируют родители и близкие. Очень важно на данном этапе познакомить ребенка с разными звуками и тембрами речи. В возрасте от 1 до 2 лет ребенок способен отличить речь человека от языка животного, а также сымитировать звуки наиболее часто встречающихся животных. На первой стадии ребенок имеет небольшой словарный запас, поэтому обучение чтению на столь раннем этапе не актуально. Более важную роль играет развитие когнитивных навыков, которые активно влияют на развитие речи у детей раннего возраста.

Вторая стадия — период дооперационных представлений (от 2 до 7 лет). Ребенок пытается соотносить форму нового предмета с уже знакомыми, используя ассоциативное мышление и воображение.

Навыки, приобретенные на этом этапе развития, такие как ассоциативное мышление, можно использовать при обучении чтению, проводя визуальную аналогию предмета и звука, на который он начинается. Данный метод может быть применен в работе с детьми раннего возраста с учетом того, что буквы и звуки относятся к родному языку.

Однако данная концепция будет иметь более усложненный формат, если язык обучения иностранный. При изучении английского как второго языка ребенок будет испытывать сложности соотнесения картинок со звуками на иностранном языке, путая их с доминирующими названиями на родном языке, что может вызвать негодование и растерянность ребенка при обучении. Таким образом, наиболее эффективно использовать ассоциативный метод соотнесения буквы и звука в работе с детьми от 2 лет при наличии у них речевых признаков и необходимого словарного запаса на родном языке.

Аналогичная методика обучения может быть применена к группе детей более старшего возраста (от 4 лет) при наличии у них способности фонетического восприятия иностранного языка. При обучении иностранному языку необходимо поэтапное формирование словарного запаса и соотнесение предметов с картинками и новыми звуками, так как фонетически языки различаются.

Основываясь на теории развития интеллекта Жана Пиаже и понимая особенности двух базовых периодов, учитель может поэтапно развивать навык чтения у детей раннего возраста.

Из других видных ученых, изучавших развитие ребенка, необходимо отметить Марию Монтессори. Она исходила из представления, что существуют внутренние импульсы детского развития, которые нужно познать и учитывать при обучении детей. Необходимо предоста-

вить ребенку возможность самому овладеть теми знаниями, к которым он предрасположен в данное время — период чувствительности (к порядку, деталям, владению руками) [1, с. 45].

Опираясь на данный подход, учитель может задействовать творческую составляющую детского мышления для создания букв из пластилина или другого мягкого материала, тем самым активировать несколько спектров мышления. Также позднее Жан Пиаже упоминал о необходимости действия как ключевого двигателя развития мысли ребенка раннего возраста.

«Интеллект ребенка строится на основе действия, на основе действия с вещами. Чтобы познать объекты, субъект должен действовать с ними: схватывать, ощупывать, приближать, удалять, перемещать, соотносить и т. д.» [1, с. 116].

Данный метод можно использовать при обучении детей чтению на иностранном языке. Для лучшего восприятия, помимо картинок, изготовления букв, можно ассоциировать предметы с определенными звуками. В игровом формате ребенок может брать предметы в руки, тряссти, рассматривать, ощупывать, дифференцируя цвет и фактуру. Использование всех вышеперечисленных методов даст наибольший эффект при обучении чтению детей раннего возраста. Это вовлечет в процесс обучения с ранних лет и позволит быстрее анализировать текст уже в более взрослом возрасте.

Необходимо также учитывать, что методика раннего развития не является общепринятой, однако некоторые подходы могут быть применены частично на этапе подготовки к школе. Развитие навыков чтения и изучения алфавита поможет в формировании памяти, выработке аналитических способностей, а также научит концентрации. Все это обогатит ребенка и поможет более быстрому усвоению школьного материала.

Литература:

1. Возрастная психология. — М., 2005.

Повышение уровня финансовой грамотности школьников на уроках математики

Широкова Марина Геннадьевна, учитель математики

МБОУ «Верхнеуслонская гимназия имени Героя Советского Союза Зиннурова Н. Ш.» (Республика Татарстан)

В статье указано значение финансовой грамотности для современного человека. Рассмотрены финансовые задачи для повышения финансовой грамотности школьников с 5 по 11 класс.

Ключевые слова: финансовая грамотность, уроки математики, проценты.

В результате расширения и усложнения диапазона финансовых услуг, непрерывного обновления и появления новых финансовых инструментов, возникающих с ростом товарно-денежных отношений, особенно ак-

туальными становятся аспекты, рассматривающие проблемы повышения финансовой грамотности у населения.

Основополагающим фактором, влияющим на благополучие населения, становится их финансовая грамотность.

Многие столкнулись с проблемой неэффективного управления личными финансовыми потоками, вследствие несоответствия имеющегося уровня финансовой грамотности и динамично развивающегося финансового рынка.

Современные школьники, являющиеся активными участниками торгово-экономических отношений, несущие ответственность за личные финансовые решения должны обладать спектром знаний в данной области, что требует внедрения в школьные образовательные программы основ финансовой грамотности как одного из основных элементов воспитания подрастающего поколения. Решение данной задачи возможно с помощью формирования умений не только в распоряжении, но и в приумножении финансов. Данной точки зрения придерживаются авторы О. В. Кривонос и А. Н. Коломейчук, говоря о том,

что: «Финансовая грамотность формируется не только при изучении курса обществознания, но и на основе всего комплекса предметов, изучаемых в школе. Математике здесь принадлежит особая роль» [1, с. 143]

Решение практико-ориентированных заданий помогает школьнику соотнести теоретические знания, полученные на уроках математики с различными жизненными ситуациями, вычисления коммерческого характера дают возможность обучающемуся увидеть практическую направленность математики. В связи с этим возникает необходимость в получении экономических знаний на уроках математики.

Алгоритм в освоении финансовой грамотности в рамках курса математики может быть представлен следующим образом, таблица 1.

Таблица 1. Система формирования финансовой грамотности в средней и старшей школе

Класс	Описание
5–6	Изучение темы «Проценты». В этих классах основными задачами являются задачи на нахождение процента от числа; задачи нахождение числа по данному проценту; задачи на нахождение процентного отношения двух чисел
7–9	Решение финансовых задач с практическим содержанием, задачи на сплавы и смеси, задачи на производительность. Школьники учатся планировать бюджет, рассчитывать налоги, сравнивать прибыль от различных видов вложения денег
10–11	Изучение темы «Простые и сложные проценты». Учащиеся решают задачи на проценты используя основные формулы, используя формулы сложных процентов, задачи финансового менеджмента

Приведем некоторые виды заданий в соответствии с системой формирования финансовой грамотности по классовой принадлежности.

Примеры задач для школьников.

Задача 1. Одна конфета «Аленка» стоит 35 рублей. Каждые выходные (в субботу и воскресенье) в магазине действует акция «Выходного дня»: при покупке двух конфет, покупатель получает одну в подарок, то есть всего у покупателя будет три конфеты. Сколько конфет «Аленка» сможет купить покупатель, заплатив 200 рублей в субботу? (Ответ: 7 конфет).

Задача 2. Один воздушный шарик стоит 17 рублей 50 копеек. Какое максимальное количество шариков сможет купить первоклассник, если в его распоряжении имеется 270 рублей? (Ответ: 15 шариков).

Задача 3. Саша собрался пойти на праздник к Наташе и подарить ей букет из ромашек. Одна ромашка стоит 30 рублей, на букет у Саши есть только 500 рублей. Сколько ромашек будет в букете у Саши, если одним из обязательных условий является то, что в букете должно быть нечетное число ромашек? (Ответ: 15 ромашек).

Задача 4. Билет в цирк для взрослого человека стоит 720 рублей, а цена детского билета рассчитывается, как 50 % от стоимости билета для взрослого. Какая цена будет у билета, который будет у ребенка? (Ответ: 360 рублей).

Для повышения финансовой грамотности учащихся можно использовать следующие приведенные задачи.

Задача 1. Подключить интернет можно выбрав один из представленных тарифных планов.

Тарифный план	«Временной»	«Составной»	«Безлимитный»
Плата за использование тарифа за 1 месяц	135 рублей	255 рублей за 450 мегабайт	380 рублей
Плата за каждый дополнительный мегабайт	0,3 рубля	0,28 рублей за 1 мегабайт, сверх 450 мегабайт	

Абонент выбрал для себя наиболее дешевый тарифный план из имеющихся вариантов, что общий объем пользования интернетом составляет 650 мегабайт в месяц. Какую сумму заплатит потребитель, если объем пользования составит 650 мегабайт? Запишите ответ в рублях. (Ответ: 330).

Задача 2. Подрядной организации необходимо произвести ремонтные работы на объекте для этого им необходимо закупить напольную плитку. Напольная плитка расфасована в пачки. Пачки бывают трех размеров. Сколько рублей придется заплатить подрядной организации за за-

купку плитки для проведения ремонтных работ, если необходимо положить плитку на пол комнаты со сторонами

3 × 3 метра. Необходимо выбрать наиболее бюджетный вариант (дешевый). Данные приведены в таблице.

Размер плитки (см × см)	20 × 20	20 × 30	30 × 30
Количество плиток в одной пачке	25	16	11
Цена одной пачки, в рублях	604	595,20	594

(Ответ: 5436).

Финансовую грамотность учащихся можно повысить, используя подборку задач из каталога заданий для подготовки к экзаменам в 11 классах [2].

Рассмотрим еще примеры, способствующие повышению финансовой грамотности учащихся.

1) Два друга Кирилл и Афиноген сравнивают свои доходы. По трудовому договору ежемесячный оклад Кирилла составляет 24 000 рублей, а Афиноген получает путем перечисления на карточный счет, открытый в банке, 21 000 рублей. Ставка налога на доходы физических лиц равна 13 %. Необходимо ответить на вопрос, чей доход в виде заработной платы больше? Какой оклад прописан в трудовом договоре у Афиногена? (Ответ: Афиноген, 24137,93).

2) Общий доход всей семьи в месяц составляет 78 000 рублей. Семья совершала покупки в период с января по май и их расходы составили: 55 000; 58 000; 49 000; 48 000; 57 000 рублей по месяцам соответственно.

а) Необходимо определить общую величину средств, которую семья смогла сэкономить.

б) Чему равны суммарные сбережения семьи за пять месяцев, если ее среднемесячные расходы были равны: минимальному значению с января по май; в) максимальному значению за этот же период? (Ответ: а) 123000, б) 150000, в) 100000).

3) Иннокентий Петрович, для того чтобы увеличить свои сбережения решил купить 100 акций национальной газовой компании по цене 140 рублей за штуку, 50 акций японской промышленной компании по цене 45 долларов за штуку, 10 акций итальянской обрабатывающей — компании по цене 95 долларов за штуку. В день совершения покупки соотношение курса валюты к рублю составили 52 рубля за 1 доллар. Акции национальной газовой компании за год подорожали на 10 %, японской — подешевели на 7 %, итальянской обрабатывающей — подорожали на 35 %.

На какую годовую величину изменилась сумма сбережений Иннокентия в рублях, если курс доллара к концу года составил 64 рубля? (Ответ: вырастет на 40500).

4) Амелия планирует приобрести дачный участок, для этого ей необходимо взять кредит в банке, сумма которого составит 350 000 рублей под 10 % годовых. В соответствии с условиями кредитного договора, погашение

кредита осуществляется только один раз в год после того как будут начислены проценты. Величина погашаемой суммы может быть любой, но не может быть меньше 70 000 рублей. Ежемесячная заработная плата после вычета подоходного налога составляет 50 000 рублей (на руки), а ее минимальные ежемесячные расходы равны 22 000 рублей. Также, за арендуемый автомобиль Амелия ежемесячно платит 20 000 рублей.

Какое минимальное количество лет потребуется Амелии чтобы полностью погасить кредит? (Ответ: 5).

5) Аполлинарий давно мечтает о новой ударной установке для своей музыкальной группы. Модель, которая нравится ему больше всего и соответствует звуковым характеристикам, стоит 39 500 рублей. В ближайшем будущем Аполлинарий рассчитывает получить гонорар за выступление 40 000 рублей, но ему не хочется ждать. Он принимает решение расплатиться за ударную установку кредитной картой. Условия пользования кредитной карты следующие, если долг банку будет возвращен в течение льготного периода пользования картой, то Аполлинарию не придется выплачивать проценты, но если он нарушит условия и выплатит долг позже, банк по будет вынужден начислить проценты по ставке 24 % годовых за весь период пользования кредитом (начиная со дня совершения платежа в магазине до дня возврата денег). Аполлинарий успел совершить покупку за 20 дней до окончания льготного периода, но гонорар за выступление, получил с опозданием, только через 15 дней после окончания льготного периода по карте. Какую сумму процентов должен будет уплатить Аполлинарий? Хватит ли ему полученного гонорара для того, чтобы полностью рассчитаться по кредиту (вернуть общую сумму долга (основной долг и проценты)? (Ответ: 909, премии не хватает).

В заключении хочется сказать, что каждый человек должен правильно распоряжаться финансами. Именно изучение этой темы и решение задач школьного курса математики поможет выпускнику в этом вопросе. Курс математики содержит весь спектр методов для эффективного повышения уровня финансовой грамотности. Азы, которые обучающиеся получают в школьном курсе, помогут им в дальнейшей жизни более лучше приспособиться к постоянно меняющийся финансовой сфере.

Литература:

1. Кривonos, О. В. Формирование финансовой грамотности на уроках обществознания и математики [Текст] / О. В. Кривonos, А. Н. Коломийчук // Приоритетные направления развития науки и образования: Материалы

VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 янв. 2016 г.) / Редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», — № 1 (8). — с. 142–146, 2016.

2. Решу ЕГЭ: математика. ЕГЭ-2021: образовательный портал для подготовки к экзаменам. Математика профильный уровень: задания, ответы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://ege.sdamgia.ru/>

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Спортивные игры на уроках физической культуры как средство физического воспитания обучающихся

Колпачева Елена Викторовна, учитель физической культуры;
Шуравина Елена Анатольевна, учитель физической культуры;
Колпачев Артем Евгеньевич, учитель физической культуры
МБОУ «Новоусманский лицей» (г. Новая Усмань, Воронежская обл.)

Статья посвящена изучению проблемы физического воспитания обучающихся. Выдвинута и подтверждена гипотеза о том, что спортивные игры на уроках физической культуры в общеобразовательной организации способствуют повышению уровня физической культуры личности в результате педагогических воздействий.

Ключевые слова: физическая культура, обучающие, спортивные игры, воспитание.

Актуальность физического воспитания в общеобразовательных организациях составляет одну из основ структуры физической подготовки школьников и отражает уровень физического и психосоматического здоровья, функциональных возможностей, которые в последние годы вызывают серьезную медицинскую работу работников, педагогов, педагогов-психологов и общественности. Как утверждает Е. В. Ефремова «...наглядным показателем неблагополучия в физическом развитии является то, что здоровье детей и подростков существенно ухудшилось по сравнению с их сверстниками прошлых лет» [2].

Наиболее значительное возрастание всех видов заболеваний приходится на период, совпадающий с обучением в школе. Некоторые причины объясняются гиподинамией и постоянным использованием компьютеров и телефонов. Немаловажной причиной является низкая мотивация обучающихся к физическому развитию. В связи с этим физическая культура и спорт являются одними из главных средств укрепления и сохранения здоровья, повышения активности и физического совершенствования. Физическая культура и спорт являются важнейшим фактором развития человеческого потенциала, подготовки к олимпийским играм.

Степень разработанности темы исследования. В последнее время проведено достаточное количество исследований, посвященных включению спортивных игр в образовательную программу. Однако несмотря на достаточно обширное освещение в научной и методической литературе различных аспектов востребованности спортивных игр в целях общего физического развития школьников и воспитания культуры здоровья через фи-

зическую культуру, большая их часть, в основном, относится к спортивной тренировке, работе школ олимпийского резерва и др., оставляя открытым вопрос об особенностях использования спортивных игр в процессе физического воспитания школьников на уроках физической культуры.

А. А. Бишаева отмечает роль физической культуры в оздоровлении и воспитание человека, положительно оценивает введение в педагогический процесс Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» [1].

Теоретическую и методологическую основу исследования составили следующие направления: теория физической культуры и спорта (Е. М. Беспаленко, Л. П. Матвеев, Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов, А. С. Фетисов); современные концепции физического воспитания обучающихся образовательных организаций (Л. Н. Волошина, О. Г. Галимская, А. Ю. Журавлева, А. П. Матвеев, В. К. Бальсевич, Л. И. Лубышева, В. П. Лукьяненко и др.).

Анализ литературы позволил сформулировать **цель исследования** — включение спортивных игр в программу физической культуры образовательной организации как средства физического воспитания обучающихся.

Предмет исследования — спортивные игры как средство физического воспитания обучающихся среднего и старшего звена в школе.

Объект исследования — процесс физического воспитания обучающихся среднего и старшего звена в школе.

Задачи исследования:

— выявить предпосылки для успешного использования спортивных игр в физическом воспитании школьников среднего и старшего звена;

- разработать Модель образовательного процесса по физической культуре с включением спортивных игр;
- экспериментально обосновать эффективность Модели в практике физического воспитания школьников среднего и старшего звена.

Гипотеза исследования. Спортивные игры на уроках физической культуры как средство физического воспитания обучающихся будут целесообразными, если:

- педагогический процесс будет направлен не только на физическое, но и психологическое развитие детей;
- модель образовательного процесса по физической культуре с включением спортивных игр будет классифицироваться в соответствии с технической сложностью спортивных игр и уровнем взаимодействия школьников в рамках ее реализации.

Методы исследования и участники эксперимента

В исследовании приняли участие обучающиеся среднего и старшего звена и педагоги, преподающие физическую культуру в МБОУ «Новоусманский лицей» Воронежской области.

В качестве методологической основы исследования послужила «Модель образовательного процесса по физической культуре с включением спортивных игр». Разработка модели предполагала реализацию основной образовательной программы по физической культуре, направленной на оптимизацию учебного процесса.

Научная новизна результатов исследования заключается в том, что разработанная модель дает предпосылки успешного использования спортивных игр в физическом воспитании школьников.

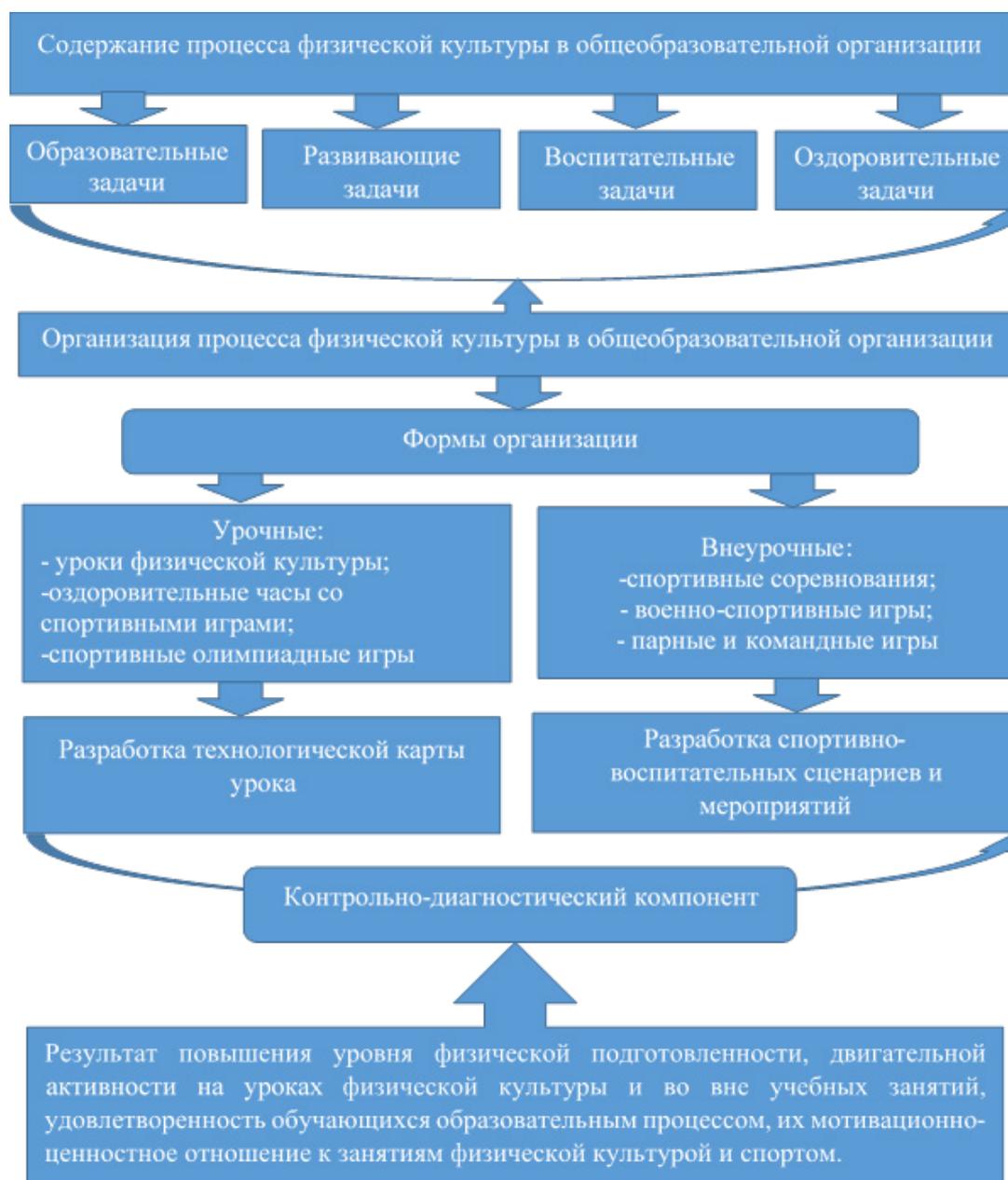


Рис. 1. Модель образовательного процесса по физической культуре с включением спортивных игр

Описание модели образовательного процесса по физической культуре с включением спортивных игр. Модель представлена в виде системы физкультурно-спортивной деятельности в образовательной организации. Содержание процесса физической культуры в общеобразовательной организации обозначено образовательными, развивающими, воспитывающими и оздоровительными задачами. Организация процесса физической культуры в общеобразовательной организации имеет следующие формы организации: разработка технологической карты урока и разработка спортивно-воспитательных сценариев и мероприятий. Контрольно-диагностический компонент основан на оценки спортивных результатов по возрастным критериям. Результатом реализации модели является повышение уровня физической подготовленности, двигательной активности на уроках физической культуры и во вне учебных занятий, удовлетворенность обучающихся образовательным процессом, их мотивационно-ценностное отношение к занятиям физической

культурой и спортом. В МБОУ «Новоусманский лицей» Воронежской области активно реализуется модель в следующих видах спорта: баскетбол юноши; баскетбол девушки; лыжные гонки.

Реализация модели позволяет сделать следующий **вывод**: в основе физического воспитания с использованием спортивных игр лежит учет их воздействия на физическое и психологическое развитие школьника. Системообразующим фактором педагогического процесса в области физического воспитания с использованием спортивных игр выступает цель, которая формулируется как единство трех направлений: оздоровительного, образовательного и воспитательного. Спортивные игры являются перспективными с точки зрения содержащихся в них развивающих возможностей, обеспечивающих последовательное повышение уровня физической подготовленности и показателей личностного развития школьников.

Литература:

1. Бишаева, А. А. Физическая культура: учебник / А. А. Бишаева, В. В. Малков. — М.: КНОРУС, 2016. — 312 с
2. Ефремова, Е. В. Системный подход к развитию выносливости у учащихся V — VI классов на уроках физической культуры: диссертация... кандидата Педагогических наук; 2017. — 156 с.

Роль физической подготовки в процессе формирования профессиональных качеств сотрудников уголовно-исполнительной системы

Рождественский Иван Константинович, курсант;

Салос Игорь Андреевич, курсант;

Шугаенко Никита Павлович, курсант

Научный руководитель: Долгин Дмитрий Сергеевич, преподаватель

Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Новокузнецк, Кемеровская обл.)

В данной статье осуществляется анализ роли физической подготовки в процессе формирования профессиональных качеств сотрудника уголовно-исполнительной системы путем получения специальных знаний, умений и навыков, которые в свою очередь позволяют успешно выполнять возложенные на сотрудника обязанности. Актуальность исследования данной проблемы определяется существенной значимостью и необходимостью физической подготовки во всех сферах жизнедеятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Ключевые слова: физическая подготовка, курсанты, спорт, профессиональные качества, сотрудники уголовно-исполнительной системы, занятия, образование.

В процессе обучения будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы (далее — УИС) можно выделить такие этапы: начальное обучение, закрепление, совершенствование полученных навыков. На каждом из вышеперечисленных этапах происходит формирование профессиональных качеств (далее — ПК) сотрудников УИС.

ПК — совокупность индивидуальных свойств личности, влияющих на эффективность выполнения и освоения деятельности. К основным ПК сотрудников УИС

относят коммуникабельность дисциплинированность, уравновешенность, самообладание, самоконтроль, решимость, уверенность. Большая часть из перечисленных ПК может быть сформирована в процессе занятия физической подготовкой.

Высокий уровень развития всех компонентов индивидуальной комплексной подготовки обеспечивает наибольшую подготовленность выпускников образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний (далее — ФСИН) к профессиональной деятель-

ности в современных условиях. Для достижения наиболее лучшего результата необходимо полноценно развивать все компоненты физической подготовки и не допускать отставания одних компонентов от других.

Для углубленного анализа можно выделить следующие общие и специальные задачи физической подготовки.

К общим задачам относятся:

1. Общее развитие и совершенствование основных физических качеств.

2. Повышение в себе уверенности, а также повышение способности организма действовать максимально эффективно во время выполнения служебно-боевых задач.

3. Повышение мастерства и интереса сотрудников в сфере занятий служебно-прикладных видах спорта. А также занятий физической подготовкой.

К специальным задачам относят:

1. Овладение во время больших физических нагрузок навыками действия в коллективе.

2. Преодоление различных препятствий.

3. Воспитание настойчивости и смелости при действиях в сложных и экстремальных ситуациях.

Оптимальная психологическая подготовленность, функционирование организма, а также требуемый уровень развития опорно-двигательного аппарата являются главными критериями физической подготовленности сотрудников УИС к службе в исправительных учреждениях.

К служебно-прикладным навыкам можно отнести навыки, позволяющие быстро передвигаться в различных условиях, преодолевать препятствия, максимальной эффективно применять боевые приемы борьбы.

Ключевым фактором физического совершенствования сотрудников УИС является систематическое выполнение физических упражнений, что положительно сказывается на физическом развитии человека. В процессе физического совершенствования, сотрудники формируют

соответствующие убеждения, умения и знания в сфере физической культуры. Низкий уровень физической подготовки отрицательно влияет на выполнение служебных задач сотрудниками.

Порядок и условия прохождения службы в учреждениях УИС постоянно требует высокий уровень психологической и физической готовности сотрудников к профессиональной деятельности. Как показывает практика, в настоящее время физическая подготовка сотрудников большинства учреждений ФСИН России находится на низком уровне. Необходимо, все элементы физической подготовки, связанные с деятельностью сотрудников УИС, привести в соответствие с предъявляемыми требованиями, которые в свою очередь регламентируются в соответствующих нормативно-правовых актах.

Учебные занятия по физической подготовке организуются и проводятся по расписанию в служебное время в течении года по месту прохождения службы. В общей сложности на занятия по физической подготовке отводится не менее ста академических часов в год. Они проводятся один — два раза в неделю.

Необходимо отметить самостоятельную подготовку курсантов и сотрудников в свободное время от службы и учебы. Большинство сотрудников в свободное от службы время посещают спортивные залы, а курсанты по рапорту посещают различные спортивные секции.

Все психические и физические качества, которые получены в процессе занятий физической подготовкой, необходимы не только для повседневной жизни человека, но и служебной деятельности сотрудника УИС.

Таким образом, постоянные и регулярные занятия спортом укрепляют здоровье сотрудника УИС, оказывают положительное влияние на его профессиональную деятельность, при этом помогают ему легко выполнять все стоящие перед ним задачи по охране общества и поддержанию общественного порядка.

Литература:

1. Приказ Министерства Юстиции РФ от 12 ноября 2001 г. № 301 «Об утверждении наставления по физической подготовке сотрудников уголовно-исполнительной системы миноста России»
2. Приказ Минюста РФ от 27.08.2012 № 169 «Об утверждении Наставления по организации профессиональной подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы»
3. Постановление Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 915 «Об общероссийской системе мониторинга состояния физического здоровья населения, подростков, молодежи»
4. Борисов, А. Н. Комментарий к Федеральному закону «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (постатейный). М.: Юстицинформ, 2009. 328 с.
5. Алексеев, С. В. Спортивное право России: Учебник для студентов вузов, обучающихся по направлениям «Юриспруденция» и «Физическая культура и спорт» /С. В. Алексеев. — М.: ЮНИТИ — ДАНА, Закон и право, 2017. — 695 с.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Иммерсивные шоу как особый способ психологического воздействия

Крылова Галина Александровна, ведущий специалист
АО «ЮТэйр-вертолетные услуги» (г. Нефтеюганск)

В статье автор рассматривает особенности воздействия иммерсивных форматов мероприятий на зрителя. Иммерсивность на данный момент является одной из самых популярных форм индустрии досуга. В статье приводится ряд причин, по которым публика делает выбор именно в сторону такого формата шоу и постановок, а также проводится исследование технологий психологического воздействия на зрителя, к которым необходимо прибегать при создании качественной постановки. На примере современных иммерсивных шоу разной направленности автор доказывает, что такие постановки имеют не только развлекательный, но и терапевтический характер.

Ключевые слова: иммерсивность, иммерсивное шоу, иммерсивный театр, психология, психологическое воздействие.

Immersive shows as a particular method of psychological impact

Krylova Galina Aleksandrovna, lead specialist
UTair Helicopter Services JSC (Nefteyugansk)

In the article, the author considers features of the impact of immersive event formats on the viewer. Currently, immersiveness is one of the most popular forms of entertainment industry. The article adduces a number of reasons why the audience opts for such a format of shows and performances, and also conducts research of the technologies of psychological impact on the viewer, which must be resorted to while staging a high-quality performance. The example of modern immersive shows of various areas facilitates proving that such performances are both entertaining and therapeutic.

Keywords: immersiveness, immersive show, immersive theater, psychology, psychological impact.

В последнее десятилетие иммерсивность является одним из главных трендов индустрии досуга. Понятие «иммерсивный» происходит от английского слова «immersive» — погружающий, вовлекающий, поглощающий. В сферу иммерсивных шоу включены не только так называемые «иммерсивные спектакли», но и любые формы театрального действия, так или иначе связанные с активным участием зрителя. Есть несколько версий, откуда иммерсивность пришла в искусство. По одной из них считается, что она возникла в музейной практике, где ее применяли для изменения привычных экспозиций и стандартного передвижения от экспоната к экспонату. Также иммерсивность принято связывать с интерактивными компьютерными играми и LARP — ролевыми играми живого действия. Но так или иначе, некую иммерсивность можно было встретить уже в театральных постановках на рубеже XIX–XX веков. Так, Всеволод Эмильевич Мейерхольд пытался вовлечь публику в ход спектакля, перенося часть или всё действие полностью в зрительный зал.

В своем современном виде иммерсивные шоу появились в Европе в начале 2000-х гг. Одним из родоначальников этого жанра считается британская театральная компания ПанчДранк (PunchDrunk). Как раз они ввели в свои постановки те ключевые особенности, которые теперь отличают иммерсивные шоу от классических театральных постановок: отсутствие границы между зрителем и разворачивающимся действием — теперь зритель, лишенный каких-либо ограничений в перемещении в процессе спектакля, становится его участником «наравне» с актером. Также PunchDrunk ввели ту самую «визитную карточку» многих иммерсивных шоу — маски для зрителей, которые не только позволяют отличать посетителей от актеров, но и дают ощущение причастности к особому кругу людей, придают элемент таинственности всему происходящему.

В России первыми иммерсивными спектаклями считаются постановка режиссера Игоря Яцко «День Леопольда Блума. Извлечение корня времени» в «Школе Драматического Искусства» и спектакль Юрия Квятковского «Нор-

манск» в Центре им. Мейерхольда. Обе постановки были представлены в 2004 году.

С тех пор иммерсивные шоу довольно сильно расширили свои границы, и сейчас к ним относят такие форматы как: квесты в реальности с участием актеров (квест-перформанс), интерактивные инсталляции, перформансы (performance), хеппенинги (happening), сайт-специфик (site-specific) постановки, мультисенсорные ужины, променады/экскурсии с дополненной реальностью (AR), иммерсивные спектакли. VR-спектакли и инсталляции тоже часто проходят под лейблом иммерсивного шоу.

Стоит подчеркнуть, что некоторые из данных форматов популярны не только в сфере развлечений, но и в образовании и бизнесе.

Иммерсивные театры представляют огромное количество шоу разнообразной направленности с использованием различных приемов и уровней погружения зрителя в процесс. Жизнь в современном мире идет крайне интенсивно, и запросы публики меняются с невообразимой скоростью. Сфера развлечений предлагает огромное количество вариантов досуга, но все они быстро устаревают, если не продолжают развиваться, соответствуя человеческим запросам, — людям постоянно хочется получать новый опыт. Просто сидеть в креслах и смотреть спектакли «классического» театра становится уже недостаточно, — зритель хочет сам стать частью постановки, проживать историю наравне с актёрами, получить возможность взаимодействовать с предметами и персонажами и даже влиять на сюжет. Каждый из нас мечтал окунуться в своих любимых фильме или книге, испытать все переживания не только эмоционально, но и физически, и иммерсивные шоу дарят посетителям такую возможность.

Также немалую значимость для современного зрителя играет статусность. Те же маски, как уже было сказано, дают ощущение принадлежности к своего рода закрытому обществу, прикосновения к таинству, открывающемуся только тем, кто присутствует на спектакле. И очень многие иммерсивные шоу используют этот приём в своих маркетинговых кампаниях — намеренно скрывают место проведения спектакля или предлагают информацию о покупке билетов только через личные сообщения, приглашая зрителя стать частью действия «не для всех». Так, например, организаторы проекта «Иммерсивный провокационный бал INFERNO» не только не разглашают место действия вплоть до дня мероприятия, но также устанавливают дресс-код для всех участников, куда помимо вечерних костюмов обязана входить черная маска, скрывающая половину лица для сохранения анонимности присутствующих.

Для создания качественного иммерсивного шоу неприменимы технологии, используемые в классических театрах, ни в техническом плане, ни при разработке сценария. Создателям таких постановок необходимы обширные знания в области психологии, нейронаук и исследований человеческих эмоций.

На первый взгляд, иммерсивный опыт ведет к более глубокому вовлечению за счет активного включения зрителя в ход шоу. Возможность быть не только неподвижным наблюдателем, но и перемещаться в пространстве, трогать и изучать вблизи предметы, в некоторых случаях — взаимодействовать с актерами, безусловно позволяет получить намного более сильные переживания и эмоции, но также за этим стоит множество психологических исследований, в том числе теория транспортиции, переживание потока и присутствие. Эти теории не новы для иммерсивного опыта, но уникальность представляет то, как они взаимодействуют в данной сфере, обеспечивая глубокую вовлеченность как в сфере развлечения, так и в обучении или бизнесе.

Карен Дилл-Шеклфорд, определяя теорию транспортиции, заявляет о том, что участники могут быть настолько погружены в повествование — в первую очередь вымышленное — что испытывают «чувство переноса» как эмоционально, так и когнитивно в сконструированную реальность за пределами повседневного мира.

Теория потока, представленная Михаем Чиксентмихайи в 1975 году, подразумевает, что человек, выполняющий какую-либо деятельность, полностью погружается в чувство энергичной сосредоточенности, полной вовлеченности и удовольствия от процесса деятельности. Некоторые направления иммерсивных шоу требуют от зрителей активного участия в процессе, без которого основная цель постановки не может быть достигнута, но далеко не все люди сразу готовы включиться в действие, — многие, лишившись сцены как границы между публикой и актерами, создают эту границу у себя в голове. Соответственно, иммерсивный опыт должен быть разработан таким образом, чтобы как можно быстрее заинтересовать участников, помочь достичь состояния потока, расслабиться, раскрыться и получить от постановки те эмоции и опыт, которые им необходимы.

Присутствие же, определяемое как «нахождение здесь и сейчас», как раз является реакцией зрителя на иммерсивный опыт.

В человеческом мозгу находится два типа зеркальных нейронов. Одни из них подталкивают наши двигательные системы, и мы сокращаем мышцы так, как сокращает их другой человек. Вторые связаны с эмпатией, сопереживанием, состраданием и переносят на нас эмоции, которые испытывает другой человек [1]. Скотт Дейли, биоинженер Dolby Laboratories, Inc., специализирующийся на развитии VR-технологий, утверждает, что именно зеркальные нейроны лежат в основе понимания того, почему иммерсивные форматы мероприятий позволяют зрителям получить более сильные эмоции. Более того, хорошо известна связь между эмоциями и памятью через гиппокамп (часть головного мозга), что позволяет каждому зрителю в процессе шоу испытывать персональный опыт, основанный на личном культурном бэкграунде. Также эмоции являются сильным триггером для движения, т. е. действия, и, соответственно, зритель получает возможность не только приобрести жизненный

опыт, но и применить, а в дальнейшем передать его, что является базовой человеческой потребностью [6].

Иммерсивные шоу имеют различные направленности и, соответственно, могут влиять на публику различным образом. Существует большое количество так называемых психологических спектаклей, не только дающих возможность зрителю погрузиться в новую для него обстановку, проверить себя «на прочность» в нестандартной ситуации, но и направленных на самопознание, принятие себя, открытие новых граней своей личности. В иммерсивном шоу «ТерРапия» Оганнеса Гаспаряна каждый участник выбирает для себя наиболее близкое ему направление шоу, охарактеризованное одной из четырех карт Таро и, соответственно, рассматривающее одну из психологических линий, по которой будет проходить весь спектакль. В проектах «Pillow Talk» и «Voicing Pieces» от команды «Импресарио» посетителям предложен диалог с искусственным интеллектом и даже со своим собственным голосом, воспринимаемым в условиях, созданных для шоу, как будто голос из вне. Девиз шоу: «Вместо того, чтобы распознать себя в незнакомце, попробуйте осознать незнакомца в себе». Иммерсивный театр «Морфеус» предлагает своим посетителям уникальный опыт познания себя и людей вокруг — помимо того, что все спектакли проходят с закрытыми глазами и всё действие развивается в воображении участника, в постановке под названием «Вдох» зрители могут сами создавать вокруг себя собственную реальность, моделируя любые ситуации, и достаточно часто такие спектакли становятся не только игрой и развлечением, но и достаточно глубоким погружением в себя, осознанием своих потребностей, боли, слабости и силы. Другой спектакль от театра «Морфеус» под названием «Судный день» предлагает участникам стать присяжными в судебном деле и вынести приговор в конце действия, что связывает шоу с понятиями морали, объективного суждения, беспристрастности, умения слушать и слышать оппонентов. Иммерсивные постановки помогают взглянуть на различные ситуации с другого ракурса, развивают эмпатию, помогают зрителю перестроить образ своих мыслей и понять аспекты жизни, мало ему известные. Например, спектакль Хабаровского театра юного зрителя «Мария и я» необычным способом освещает проблемы детей с диагнозом «аутизм». Для постановки были созданы несколько комнат, перемещаясь по которым зрители попадают в разные ситуации из жизни 12-летней Марии, а также могут выполнить несложные задания, относящиеся к действию. Создатели называют этот спектакль контактом с другим сознанием и его индивидуальностью. Постановки с использованием VR-технологий не менее важны для понимания себя

и людей вокруг нас, ведь они могут поместить зрителя в тело другого гендера, цвета кожи, дать возможности, которых человек лишен — например, люди с инвалидностью могут обрести способность ходить в VR-пространстве.

Опираясь на исследования Меркульевой А. В., можно сделать вывод, что иммерсивность важна и в современных социокультурных практиках. Она может применяться для «модификации культурных стереотипов, изменения репутации места, переосмысления и наполнения культурным содержанием городских локальных пространств» [3]. Целью же такого применения является «альтернативное восприятие города и своего места в нем» [3]. Продюсерский центр «Immerse Lab» предлагает большое количество digital спектаклей-променад и выставок с дополненной реальностью, позволяющих увидеть новую, альтернативную Москву. AR-спектакль «Urban.Moskva» открывает новое измерение городской среды через синтез технологий, театра, поэзии Серебряного века, хип-хопа и актуального стрит-арта. AR-променада «Atalanta», основанный на книге средневекового алхимика Михаэля Майера, параллельно с историей ведет зрителя улицами района Китай-город, открывая новые грани этого места, обращая внимания на те детали, которые люди не замечают в обычной жизни. А также продюсерский центр «Immerse Lab» совместно с Павлом Пепперштейном и Соней Стереостырски открыл две параллельно связанные phygital-выставки, объединенные под названием «Музей подсознания Москвы». По словам создателей, они рассматривают город как мыслящий организм и обеспечивают посетителям «контакт с бессознательными пластами того места, которое мы в наших ежедневных речевых проявлениях привыкли называть городом Москва, столицей России».

Таким образом, можно сделать следующие выводы: иммерсивный опыт позволяет зрителям получить более сильные и глубокие переживания и в некотором роде, является видом психологического воздействия и терапии. Для создания качественной иммерсивной постановки режиссерской команде необходимо обращаться к сферам психологии, нейронаук и исследованиям эмоций, чтобы каждый зритель ощущал перемены в своем сознании по окончании спектакля. Становясь непосредственными участниками шоу, посетители не только испытывают удовольствие от просмотренного представления, но и получают возможность познать себя, принять некоторые свои качества, раскрыть новые стороны, казалось бы, обычных вещей или мест, развить эмпатию, поставить себя на место другого человека, действуя в его реальности и обстоятельствах, изменить точку зрения или посмотреть под другим углом на ту или иную проблему.

Литература:

1. Дубынин, В. А. Мозг и зеркальные нейроны [Электронный ресурс] / В. А. Дубынин // URL: <https://postnauka.ru/video/89453>
2. Ерохина, Т.И., Кукушкина, Е. С. Феномен иммерсивного театра в современной отечественной культуре [Текст] / Т. И. Ерохина, Е. С. Кукушкина // Верхневолжский филологический вестник, 2019. — № 1 (16). — с. 214–222

3. Меркульева, А. В. Иммерсивные методики в современных социокультурных практиках [Текст] / А. В. Меркульева // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры, 2020. — № 2 (43). — с. 58–62.
4. Тараканова, О. Как зрители превратились в актеров и что из этого вышло: краткая история иммерсивного театра в России [Электронный ресурс] / О. Тараканова // URL: <https://knife.media/immersive-theatre/>
5. Черняк, Е.Ф., Черняк, М.В., Белов, В. Ф. Иммерсивные шоу как актуальное направление индустрии досуга [Текст] / Е. Ф. Черняк, М. В. Черняк, В. Ф. Белов // Мир науки, культуры образования, 2022. — № 1 (92). — с. 69–71
6. Daly, S. The Psychology of Immersive Media [Электронный ресурс] / Michael Goldman // URL: <https://www.smppte.org/blog/the-psychology-of-immersive-media>
7. Poffenroth, M. The Power of Immersive Experiences to Increase Participant Engagement [Электронный ресурс] / Mary Poffenroth // URL: https://www.researchgate.net/publication/354930599_THE_POWER_OF_IMMERSIVE_EXPERIENCES_TO_INCREASE_PARTICIPANT_ENGAGEMENT

Орел против Чудовища: к изучению основного мифа меоты

Рябчиков Сергей Викторович, генеральный директор

НКО «Фонд Сергея Рябчикова — Исследовательский центр по изучению древних цивилизаций и культуры» (г. Краснодар)

В статье автор рассматривает сцену, представленную на пластине из меотского (синдского) захоронения V в. до н. э. Удалось доказать, что здесь изображен сюжет основного мифа индоевропейцев: бог-громовержец победил хтонического бога в их противостоянии в начале творения нашего мира, в результате чего дневное светило вышло из тьмы. Изучена индоевропейская лексика, предложены новые этимологии.

Ключевые слова: ведийская мифология, сказания адыгов, индоарийский язык, меотский язык, абхазо-адыгские языки.

Согласно теории О. Н. Трубачева [24], меоты (синды и другие племена и группы), обитавшие в античное время в Приазовье и Северном Причерноморье, в районе рек Кубани и Дона, были индоариями. Автор настоящей работы также предложил интерпретацию нескольких меотских слов, включая этнонимы и топонимы [11; 12; 13; 17; 18; 19; 20; 21; 22].

Общепризнано, что в этногенезе адыгов (адыгейцев, кабардинцев и черкесов) решающую роль сыграли меоты [3]. Важно обратить внимание на то, что в адыгских языках (как и в других родственных языках) имеется пласт индоевропейских слов, которые являются рефлексамми меотского языка. Здесь представлены выборки из нашего этимологического словаря абхазо-адыгских языков: ср. абхазское *акэара* — «каменистый берег» и древнеиндийское *karkara* — «камень», армянское *kār* — «камень»; адыгейское *амалынчъ* — «бессильный; беспомощный», абхазское *амла* — «голод» и древнеиндийское *mṛta* — «мертвый; умерший; труп; смерть», армянское *merrnel* — «умирать», русские *умирать*, *мертвый*, *смерть*, *мор*, *Мара* — «мифический персонаж, связанный со смертью»; адыгейские *анэ*, *нана*, *ны* — «мать», абхазское *ан* — «мать» и древнеиндийское *nanā* — «мать»; адыгейское *анэрэ* — «первый» и древнеиндийские *prathama*, *pūrva* — «первый», русское *первый*; адыгейское *ачгэ* — «козел» и древнеиндийское *aṅga* — «козел», армянское *ayts* — «козел»; адыгейское *бий* — «враг, противник» и древнеиндийское *bhid* — «резать на части», латинское *fissum* — «расколоть», албанское *bie* — «ударить», английское *beat* — «бить», русские *бить*, *убить*, *бой*; адыгейское *благгэ* — «близкий»

и древнеиндийские *parisara* — «близкий», *parī* — «окружать», *pārśva* — «сторона», русское *близкий* (семантическая параллель: английские *beside* — «близко, рядом», *side* — «сторона»); кабардинское *боу* — «хлев для буйволиц», адыгейские *бууын* — «мычать», *былым* — «скот» и древнегреческое *βους* — «бык», русское *бык*; адыгейские *бэ* — «много», *бэггуэн* — «умножиться» и древнеиндийское *bahu* — «многочисленный; длинный; обильный; изобильный»; адыгейские *гъуычы* — «кузнец», *чышы* (*кышы*) — «кузница», убыхское *кIъ* — «ковать» и древнеиндийское *khid* — «ударять», латинское *cidere* — «ковать», русские *ковать*, *кузнец*; адыгейские *гъэлыцIаггэр* — «обгоревший», *жъоркэ* — «жар; зной» и древнеиндийские *gharma* — «жара; зной; котел», *ghṛ* — «сиять; жечь», армянское *krak* — «огонь; палить», русские *гореть*, *горячий*, *жаркий*; адыгейское *гэстын* — «жечь» и древнегреческое *Εστία* — «богиня домашнего очага Гестия»; адыгейские *джэгуы*, *жъэгу* — «очаг», убыхские *андгэа* — «Солнце», *тхъга* — «зола» и древнеиндийское *dah* — «жечь; сжигать», русское *жечь* (*жгу*); адыгейское *жан* — «острый» и древнеиндийское *go* — «стрела»; адыгейское *жылэ* — «селение; общество» и древнеиндийское *kula* — «род; семья; жилище; союз; толпа; множество», русское *жилище*; адыгейские *занэ* (диалектное), *зы* — «один» и русское *один*; адыгейское *куанд* — «кустарник, кусты» и древнеиндийские *kṣira* — «куст, кустарник», русские *куст*, *куща*; адыгейское *къаз* — «гусь» и древнеиндийское *haṅsa* — «гусь», английское *goose* — «гусь», русское *гусь*; адыгейское *кыпихун* — «коптить» и древнеиндийское *kip* — «сиять; блестять», русское *копоть*; адыгейское *кыстын* — «палить»;

обдавать зноем» и древнеиндийское *kas* — «сверкать; сиять», русское *костер*; адыгейское *кIыр* — «высокий», абхазское *ахарак* — «высокий» и древнеиндийское *giri* — «гора», русское *гора*; адыгейское *л̄агэ* — «высокий» и древнеиндийское *dirgha* — «долгий; длинный», английское *long* — «длинный», русские *долгий, длинный*; адыгейское *л̄агъуын* — «видеть» и древнеиндийское *lok* — «видеть», английское *look* — «смотреть»; адыгейское *л̄акъIуэ* — «нога» и древнегреческое *λαξ* — «ногой», латинское *lascertus* — «часть тела», английское *leg* — «нога», русское *лягать*; адыгейское *л̄этэн* — «летать» и древнеиндийское *lata* — «вьющееся растение», русское *летать*; адыгейское *л̄ыкIо* — «свет», абхазское *алашара* — «свет» и древнеиндийские *rokas* — «свет», *rukṣa* — «сияющий; блестящий», армянское *luys* — «свет», русское *луч*; адыгейское *мазэ* — «Луна», абазинское *мыз* — «Луна», абхазское *амза* — «Луна» и древнеиндийское *mās* — «Луна», русское *месяц*; убыхское *наша* — «чудовище» и древнеиндийское *naga* — «змея»; адыгейское *ныджэ* — «пойма реки» и древнеиндийское *nitarām* — «вниз», немецкое *nieder* — «низкий», русское *низ*; адыгейское *ошIу* — «солнечный» и древнеиндийское *sūrya* — «Солнце»; адыгейские *пл̄ын* — «накалиться; раскалиться», *пылыгъукIыгъ* — «опаленный», абхазское *афрына* — «печка» и древнегреческое *πυρ* — «огонь; пламя», латинское *flamma* — «пламя», армянское *ṛaylel* — «сиять», русские *пылать, пламя, полыхать, палить*; адыгейское *пл̄ыр* — «ночной сторож у пастухов» и древнеиндийское *pālaka* — «защитник»; адыгейское *псы* — «вода», убыхские *бзы* — «вода», *пса* — «рыба», абхазское *аӡсыз* — «рыба» и латинское *piscis* — «рыба» (семантическая параллель: ирландские *uisce* — «вода» и *iasc* — «рыба»); адыгейские *псэ* — «душа; дух», *псэун* — «живое существо» и древнеиндийское *pis* — «жить», латинское *bestia* — «зверь» (в смысле «живое существо»); адыгейское *пшахъо* — «песок» и древнеиндийское *pāṇsus* — «песок», русское *песок*; адыгейское *стыр* — «обжигающий» и древнеиндийское *tara* — «огонь»; адыгейское *сын* — «гореть» и древнеиндийское *sūrya* — «Солнце»; адыгейское *сIэ* (*скIэ*) — «искра» и древнеиндийское *chāyā* — «блеск», готское *skeinan* — «блестеть; светить»; адыгейские *тепсагъ* — «освещать», *тэпы* — «горячие угли; жар» и древнеиндийское *tap* — «быть горячим; пылать; сжигать»; адыгейские *tam* — «отец, папа», *ты* — «отец» и древнеиндийское *tata* — «отец»; абхазское *трыпара* — «перемещать» и древнеиндийское *tarpa* — «плот; корабль»; адыгейское *тын* — «давать; дарить», убыхское *ту* — «давать» и древнеиндийские *da* — «дающий», *dā* — «дающий; давать; дарить», *dhā* — «давать; дарить»; адыгейское *тIкIуын* — «плавиться; таять» и древнеиндийское *tejas* — «огонь; жар; свет; блеск», древнегреческое *τῆκω* (дорийское *такω*) — «плавить; варить; сжигать (тела умерших); растопить», армянские *tak'* — «тепло; жаркий», *t'khel* — «печь», русское *таять*; адыгейское *тIу* — «два» и древнеиндийское *dvi* — «два», латинское *duo* — «два», русское *два*; абазинское *уарба* — «орел» и древнегреческое *ορνις* — «птица», хеттское *ḫaraš* — «орел», армянское *arcui* — «орел», русское

орел; адыгейское *уды* — «ведьма» и древнеиндийские *vid* — «знать», *veda* — «(священное) знание», русские *ведьма, проведать*; абазинское *уаса* — «баран; овца» и древнеиндийское *avi* — «овца», латинское *ovis* — «овца», армянское *voch'kharner* — «овца», русское *овца*; адыгейское *уашъо* — «небо» и древнеиндийское *yaśas* — «блеск; сияние», русское *ясный*; адыгейское *хуабэ* — «теплый; тепло» и древнеиндийское *kur* — «блестеть; сверкать»; адыгейское *хуын* — «гнать» и древнеиндийское *hi* — «продвигать; пойти и продолжить», армянское *gna'* — «иди!», русское *гнать*; адыгейские *хьадэ, хьэдэ* — «труп; покойник» и древнегреческие *Αιδης, Αιδης* — «подземное царство; царство Аида»; адыгейское *шы* — «конь» и древнеиндийское *aśva* — «конь», армянское *dzi* — «конь»; адыгейское *шъ-эжъые* — «нож» и латинское *secare* — «отрезать», русское *отсекать*; адыгейское *яжъэ* — «зола», убыхское *ажуыан* — «жариться», абхазское *Ажъауара* — «божество домашнего очага Ажъауара» и древнеиндийское *agni* — «огонь», русское *огонь*.

Таким образом, выявлено несколько слов, которые свидетельствуют, что в меотский язык проникли заимствования из древнегреческого языка. Очевидно, это было связано с пребыванием меотских племен в составе Боспорского царства.

Связь культуры меотов с древней абхазской культурой можно считать доказанной [26; 27]. На элементе конской сбруи, налобнике [26, с. 162, рис. 4, 5], который был обнаружен в меотском святилище IV в. до н. э. на территории древней Абхазии, начертаны восемь скифо-сарматских знаков 80 Ма (имя богини огня и Солнца). На другом конском налобнике [26, с. 168, рис. 7, 1] из того же святилища начертаны четыре скифо-сарматских знака 80 Ма (имя богини огня и Солнца) и две группы скифо-сарматских знаков 76–76 *pa-pa* (сияние; жара; огонь; яркое Солнце), ср. древнеабхазское *pa* — «Солнце» [1, с. 22], которое мы сопоставляем с древнеиндийскими *ra* — «сияние; жара; огонь», *ravi* — «Солнце». Ясно, что в этих votivных надписях прославлялась могущественная богиня Ма, а кони, украшенные такой символикой, были принесены в жертву великой богине. Существенно, что, по аналогии с другими меотскими культовыми местами, в данном святилище, с большой степенью вероятности, восемь (или двенадцать?) лошадиных черепов лежали на земле по кругу [26, с. 170–171]; ясно, что в нашем случае круг — обозначение самого Солнца либо движения светила в течение года. Здесь уместно вспомнить о женском персонаже из адыгского нартского эпоса по имени *Барамбух*. Эта мифическая старуха (имя *Бара-Ма-Бух* означает «Сильная Ма, которая пребывает (на этом месте)», ср. древнеиндийские *bala* — «сила», *bhū* — «родиться; быть») — солярная богиня Ма. Ср. адыгейские *мафIэ* — «огонь», *мафэ* — «день; светлый; счастливый», кабардинские *мафIэ* — «огонь, костер; огненный», *махуэ* — «день; светлый; счастливый», *маскIэ* — «уголья», абазинские *мца* — «огонь; пламя», *мара* — «Солнце; солнечный», убыхское *маскIа* — «искра», абхазские *амца* — «огонь; огненный», *амра* —

«Солнце; солнечный» и древнеиндийское *marici* — «солнечный луч», хеттское *maist-* — «луч света», армянское *amarr* — «лето», русское *маячить* (виднеться, будучи освещенным). Отметим, что сохранились отрывочные сведения о Барамбух: известно, в частности, что она фигурирует в нартском мифе о состязании на горе, которая называлась *Харамма* [8]. В свете наших интерпретаций, это название можно прочесть как *Хара Ма* — «Высокая (богиня огня и Солнца) Ма». Уместно допустить, что нарты соревновались на высочайшей горе — Эльбрусе. Если мы вспомним адыгейское название этой горы — оно звучит как *Иошъхъэ-Маф* — «Светлое Возвышение; Светлая Гора», здесь слово *маф* (*мафэ*) заменяет имя *Ма*. С большой вероятностью можно утверждать, что Эльбрус у меотов назывался *Хара-Ма* и был посвящен великой солнечной богине, обитавшей на высоком уровне неба. В качестве параллели для меотских артефактов укажем на скифский конский налобник [5, с. 54, рис. 22, 14], на котором начертаны скифо-сарматские знаки 80 *Ma* (многократно), 76–76 *ра-ра* (один раз), «линия» (число 1, многократно), «две линии» (число 2, многократно), «Луна» (один раз; два раза). Возможно, что эта votивная надпись была посвящена великой солярной богине, которая преодолела мрак зимних месяцев (декабря и января).

Следует иметь в виду, что О. Н. Трубачев предлагает реконструкции несколько индоарийских (меотских) слов, основываясь на данных из античных источников [24, с. 47сл.]. Так, из «Лексикона» Гесихия известно индоарийское (меотское, скифское) *μεστλην* — «Луна», которое читается как **mes-plā-* — «полная Луна», ср. древнеиндийские *mās* — «Луна» и *prata* — «полный». Обратимся к нашему этимологическому словарю абхазо-адыгских языков: ср. адыгейское *мазэ* — «Луна», абазинское *мыз* —

«Луна», абхазское *амза* — «Луна» и древнеиндийское *mās* — «Луна». Адыгейское *лымлэ* — «полный» было образовано, вероятно, при помощи метатезы из меотского **plā-* — «полный». Очевидно, что теория О. Н. Трубачева дает превосходный результат, и мы убеждаемся, что оба меотских слова сохранились в адыгейском языке.

О. Н. Трубачев переводит следующие индоарийские (меотские) слова: 1) **ava* — «баран», 2) **bah* — «большой», 3) **bitī* — «убивающий», 4) **do* — «два», 5) **giri* — «гора», 6) **kar* — «каменный», 7) **mar* — «мертвый», 8) **ni* — «низменный», 9) **psat* — «песок», 10) **rokas, *ruk* — «светлый», 11) **tarpata*, которое имеет отношение к кораблям (с нашей точки зрения, суффикс *ta* в этом слове передает множественное число), ср., в этой связи, такие слова из нашего словаря: 1) абазинское *уаса* — «баран; овца», 2) адыгейские *бэ* — «много», *бэгъуэн* — «умножиться», 3) адыгейское *бий* — «враг, противник», 4) адыгейское *mlu* — «два», 5) адыгейское *кльыр* — «высокий», абхазское *ахарак* — «высокий», 6) абхазское *акъара* — «каменистый берег», 7) адыгейское *амалынчъ* — «бессильный; беспомощный», абхазское *амла* — «голод», 8) адыгейское *ныджэ* — «пойма реки», 9) адыгейское *пшахъо* — «песок», 10) адыгейское *ллыкло* — «свет», абхазское *алашара* — «свет», 11) абхазское *трыпара* — «перемещать».

Можно ожидать, что в искусстве меотов были представлены темы из индоарийской мифологии. Если что и следовало бы искать в первую очередь, так это — сюжет основного индоевропейского мифа, в котором бог-громовержец победил хтонического бога [6; 7].

Рассмотрим, исходя из такого предположения, сцену на золотой пластине из меотского (синдского) захоронения V в. до н. э. в Семибратнем кургане № 4 у станции Варениковской на Кубани [3, с. 118, фото], см. рис. 1.



Рис. 1. Сцена, которая украшает пластину

Мы видим Чудовище, на которое напал Орел. Имеются все основания полагать, что в данном сюжете показан бог-громовец Индра, принявший вид хищной птицы, которая внезапно набросилась на своего главного противника — демона Вритру. Возле головы этого орла помещен круг — солярный символ, так что Индра порождает Солнце, высвобождая его из темноты. Это и есть главный миф индоариев.

Голова дракона — волчья, с оскаленными зубами. По всей вероятности, слово «волк» (ср. древнеиндийское *vṛka* — «волк») и имя Вритры (ср. древнеиндийское *Vṛtra*) были созвучны в языке меотов. У этого мифического персонажа имеются передние лапы, а вот задние лапы отсутствуют, однако в наличии какие-то завитки, возможно, кольца змей. Так что перед нами — волк-змея или даже волк-змея — хтоническое существо невероятной силы. Здесь необходимо проделать лингвистический экскурс. Интересно отметить, что О. Н. Трубачев восстанавливает индоарийское (меотское) **uraga* — «змея», ср. древнеиндийское *uraga* — «змея» [24, с. 53]. Судя по вариации звуков языка меотов, термин **uraga* имел дубликат: **vraga*, следовательно, он напоминал слово со значением «волк».

Волшебный орел, несмотря на стилизацию, успешно идентифицирован: это — белоголовый сип, который обитал (и обитает) в горах Кавказа и Крыма. Следует иметь в виду, что противопоставление птицы и змеи уходит вглубь тысячелетий. Исходя из данных языков разных народов мира, автору удалось прийти к выводу, что в верованиях людей палеолита змея была непосредственно связана с деревом (Мировым Древом), на вершине которого находился бог-громовец в виде птицы [14; 15; 16].

В древнеиндийской мифологии, согласно «Ригведе» (I: 32), сохранился рассказ о борьбе бога Индры, который принимает различные формы, в том числе орла, со змеем Вритрой:

Индры героические деяния сейчас я хочу провозгласить:

Те первые, что совершил громовец,
Он убил змея, он просверлил (русла) вод,
Он рассек недра гор.

Он убил змея, покоившегося на горе.
Тваштар ему выточил шумную дубину.
Как мычащие коровы, устремившись (к телятам),
Прямо к морю сбегает воды.

Разъяренный, как бык, он выбрал себе сому,
Он напился (сомы), выжатого в трех сосудах.
Щедрый схватил метательный снаряд — ваджру.
Он убил его, перворожденного из змеев.

Когда ты, Индра, убил перворожденного из змеев
И перехитрил хитрости хитрецов,
И породил Солнце, небо, утреннюю зарю,

С тех пор ты уже в самом деле не находил противника.

Он убил Вритру, самого (страшного) врага, бесплечего,
Индра — дубиной, великим оружием.

Как ветви топором обрубленные,

Змей лежит, прильнув к земле.

Как плохой боец в пьяном угаре он вызвал
Великого героя, покоряющего силой, пьющего выжимки сомы.

Он не выдержал натиска его оружия:

Безликий от пролома, он раздавлен — тот, кому
Индра враг.

Безногий, безрукий боролся он против Индры.

Тот ударил его дубиной по спине.

Вол, хотевший стать противником быка,

Вритра лежал, разбросанный по разным местам.

Через (него), безжизненно лежащего, как расколотый тростник,

Текут вздымаясь воды Ману.

(Те,) кого Вритра (некогда) с силой сковывал,

У их ног лежал теперь змей.

Поникла жизненная сила у той, чей сын — Вритра.

Индра сбросил на нее смертельное оружие.

Сверху — родительница, внизу был сын.

Дану лежит, как корова с теленком.

Среди неостанавливающихся, неуспокаивающихся

Водяных дорожек скрыто тело.

Воды текут через тайное место Вритры.

В долгий мрак погрузился тот, кому Индра враг.

Жены Дасы, охраняемые змеем, — воды

Стояли скованные, как коровы (, спрятанные) Пани.

Проход для вод, который был заткнут, —

Он открыл ему, убив Вритру.

В конский волос превратился ты, о Индра, в тот миг,

Когда он дал тебе по клыку. Единый бог,

Ты завоевал коров, ты завоевал сому, о герой!

Ты выпустил для бега семь потоков.

Не помогли ему ни молния, ни гром,

Ни тот туман, что он раскинул, ни град.

Когда Индра и змей сражались,

На (все) будущие времена победил щедрый.

Какого мстителя за змея увидел ты, о Индра,

Что в сердце к тебе, убийце, проник страх,

Когда девяносто и девять потоков

Ты пересекал, как испуганный орел — пространства?

Индра — царь движущегося (и) отдыхающего,

Безрогого и рогатого, громовец.

Это он как царь правит народами.

Как обод — спицы (колеса), он охватил их (всех).

(Перевод Т. Я. Елизаренковой.)

Таким образом, сюжет, который изображен на меотской (синдской) пластине, успешно расшифрован: Орел (Индра) победил Чудовище (Вритру).

Мы предлагаем такие лексические параллели из нашего этимологического словаря: ср. адыгейское *блэ* — «змея», кабардинское *бланэ* — «сильный», адыгейское *бланэ* — «энергичный» и древнеиндийское *bala* — «сила; рука; эпитет демона Валу (Вритры)»; адыгейское *бзыу* — «птица» и древнеиндийские *pat* — «летать», *patatra*, *pattra* — «крыло; перо», древнегреческие *πτεομαι* — «летать»,

птерухъ — «крыло», русское *птица*; адыгейское *утхэ* — «струя» и древнеиндийские *uda*, *udaka*, *udan* — «вода», хеттское *watar* — «вода», древнегреческое *υδωρ* — «вода», русское *вода*; кабардинское *хыв* — «буйвол», адыгейское *жэм* — «корова», убыхское *гумэ* — «корова», абхазское *ажэ* — «корова», абазинское *жвы* — «корова», убыхские *Клуыба* — «крупный рогатый скот», *цуа* — «шкура; кожа», адыгейские *хъуын* — «пастись», *мышцыхъу* — «корова, дающая много молока» (ср. древнеиндийское *mahā* — «большой; великий; корова»), *ныбгъэф* — «теленок» (ср. древнеиндийское *nava* — «молодой; новый»), *шкIэ* — «теленок», *гъэши* — «молоко» и древнеиндийские *go* — «корова; коровье молоко; бык; стадо», *gavya* — «стадо; коровье молоко», тохарское *ko* — «корова» (*kovi* — «коровы»), армянские *kov* — «корова», *kat'* — «молоко», немецкое *Kuh* — «корова», осетинские *хъуг* — «корова», *куыр* — «бычок», *хъом* — «крупный рогатый скот», грузинское *gomi* — «хлев» (заимствование из осетинского языка), русские *корова*, *скот*. Очень интересно сходжение адыгейских *тыгъужъы* — «волк» (табуистическое название с буквальным значением «ворующий») и *тыгъуакIо* — «вор», что можно понять как замену древнего адыгского слова «волк» термином, который характеризовал повадки этого зверя.

В мифологии адыгов фигурирует благо (адыгейское *благъо* и кабардинское *благъуэ*), чудовище, причем этот термин означает «рыжий змей» [2, с. 388]. В адыгской сказке «Батыр, сын медведя» [23, с. 111–119, № 11], содержатся важные данные о чудовище: «Аул, в котором жил Батыр, стоял на берегу реки. В этой реке поселился благо, который преграждал своим телом течение реки, и аул оставался без воды до тех пор, пока жители не приводили ему на съедение девушку. Заполучив жертву, благо давал немного воды, а потом снова запруживал реку».

Персонаж с тюркским именем *Батыр* убил чудовище («рыжего, т. е. огненного змея»). Соответствующее исконное адыгское имя этого храбреца неизвестно. Не исключено, однако, что Батыр замещает по схожести имени адыгского нарта Батараз (Патараз) (ср. имя осетинского нарта Батрадза), который своим поведением напоминает индоарийского бога-громовержца Индру (ср. древнеиндийские *pati* — «господин; повелитель», *pitṛ* — «отец», *rājin* — «блестящий», *rac* — «создавать, образовывать»).

Наша гипотеза находит подтверждение в эпосе адыгов, поскольку нарт Патараз однажды убил благо [9, с. 166сл.]. Также заметим, что этот же герой, Батараз, согласно другому эпическому сказанию, прикрепил крылья орла к своей пике [9, с. 97]. Интересно отметить, что адыгейское *пчычIэ* означает не только «древко пики, копьяд», но и «молния; сверкание молнии» [25, с. 27]. Таким образом, орел, символ верхнего мира, был важным знаком меотского бога грозы, который впоследствии в адыгском фольклоре превратился в отважного нарта.

Получается, что перекрытие реки страшным змеем (благо), который издавал громкие звуки и извергал огонь, — воспроизведение индоарийских верований с той лишь разницей, что в адыгской мифологии змей иногда

добровольно с выгодой для себя давал людям немного воды, в то время как змей Вритра в начале времен полностью перекрыл реки.

Похожий сюжет представлен в адыгской сказке «Злая жена и чудовище» [23, с. 299–302, № 50]. В ней сообщаются такие детали: чудовище (благо) запруживало реку, протекавшую через аул, так что люди не могли набрать воды и напоить свой скот, причем так случилось трижды в разных населенных пунктах. Поскольку, согласно древнеиндийской мифологии в «Ригведе» (V: 29, 7–8), Индра имеет троякую природу, вероятно, что его противник Вритра, взявший на вооружение многие его характерные черты, также мог обладать таким же свойством троичности. Вот почему дракон благо в мифологии адыгов имеет эту особенность. Отметим, что это чудовище было, в соответствии с древними верованиями, трех- или семиглавым [2, с. 388].

Возможно, так было обусловлено типологически на уровне конвергенции и дивергенции различных элементов мифологии индоевропейцев, либо, возможно, так было зафиксировано в народной памяти на уровне ранних контактов праславян и жителей Боспора, что в русских сказках фигурирует подобный сюжет: герой (по имени *Буря-Богатырь Иван коровий сын* или *Иван Быкович*), наделенный чертами бога-громовержца, убивает многоголовых змеев (по имени *Чудо-Юда* или *Чудо-Юдо*, ср. древнеиндийское *uda* — «вода», меотские *уда*, *ута*, *вада*, *вата* — «вода», см. выше) трижды на мосту через священную реку, на пограничье нашего и иного миров, близ Черного моря, причем о прибытии этих чудовищ героя предупреждают своим клекотом орлы (символика бога грозы), сидящие на дубах [см. 4, с. 267–277, № 136; с. 278–286, № 137].

В адыгской сказке «Каждый молодец на свой образец» [23, с. 205–207, № 22] фигурирует «молния-чудовище» (демон Вритра тоже был вооружен молнией). Это — чудовище, которое сворачивалось кольцом, иначе говоря, это — змей (ср. змеиную природу Вритры), причем он живет на берегу моря. Подвиг семерых героев, описанный в этой сказке, ожидаем: голова этого дракона была, в конце концов, сожжена на костре. Итак, мы узнаем в этом змее Вритру, причем действие первичного мифа происходило на территории меотов на побережье Черного и Азовского морей в пределах Боспорского царства и вне его территории. Огонь — собирательный образ бога-громовержца Индры, который выступает в качестве защитника в древнеиндийской мифологии, см. «Ригведу» (I: 21, 1–6; III: 12, 1–9).

В эпосе адыгов упомянут рассказ о том, как нарт Тотреш (это — скифский, сарматский и меотский бог Таргитай: *То-Треш*), сын Альбека (тюркское имя, заменившее адыгское имя бога-громовержца) и Барамбух (это — скифская, сарматская и меотская богиня огня и Солнца Ма, см. выше), убил семиглавого благо, который жил в водах двух морей [10, с. 24сл.]. Несомненно, здесь содержится сюжет меотского мифа, который указывает на бытование такой

версии на землях в окрестностях Черного и Азовского морей.

Подведем итоги нашему исследованию. Мы приходим к заключению, что меоты имели в составе своего свода мифологических представлений сюжет об Орле, который появился в начале творения этого мира и победил Чудовище, сочетавшее в себе голову, переднюю часть туловища и передние лапы волка с туловищем змеи. Эта борьба верхнего и нижнего миров закончилась появлением на небе сияющего Солнца. В таких терминах на меотской (синдской) пластине был представлен основной миф индоевропейцев

в местной редакции, причем в образе Орла выступал бог-громовежец, а в образе Чудовища — хтоническое божество, мешавшее установлению гармонии на земле. В терминах ведийской религии это были Индра и Вритра.

Появление в меотской (синдской) могиле пластины, которая была украшена сценой нападения Орла на Чудовище и сопутствующей солярной символикой, должно было показать, что эта же победа над злыми силами будет достигнута при переходе умерших в загробный мир, который мыслился как небесный чертог сияющего Солнца, где обитали верховные божества.

Литература:

1. Акаба, Л. Х. Из мифологии абхазов. — Сухуми: Алашара, 1976.
2. Алиева, А. И. Словарь // Сказки адыгских народов. — Москва: Наука, 1978. — с. 387–390.
3. Анфимов, Н. В. Древнее золото Кубани. — Краснодар: Краснодарское книжное издательство, 1987.
4. Афанасьев, А. Н. Народные русские сказки. — Т. 1. — Москва: Государственное издательство художественной литературы, 1957.
5. Барцева, Т. Б. Цветная металлообработка скифского времени: Лесостепное Днепроовское Левобережье. — Москва: Наука, 1981.
6. Иванов, В. В., Топоров, В. Н. Исследования в области славянских древностей. — Москва: Наука, 1974.
7. Иванов, В. В., Топоров, В. Н. Индоевропейская мифология // Мифы народов мира. — Т. I. — Москва: Советская энциклопедия, 1991. — с. 527–533.
8. Мижаев, М. И. Сосруко // Мифы народов мира. — Т. II. — Москва: Советская энциклопедия, 1992. — с. 464.
9. Нартхэр: Адыгэ эпос. Еомибл хьурэ текст угьоиргьэхэр. Адыгский эпос. Собрание текстов в 7 т. — Т. 4. — Майкоп: Адыгэ НИИ, Литературэм исектор, 1970.
10. Нартхэр: Адыгэ эпос. Еомибл хьурэ текст угьоиргьэхэр. Адыгский эпос. Собрание текстов в 7 т. — Т. 7. — Майкоп: Адыгэ НИИ, Литературэм исектор, 1971.
11. Рябчиков, С. В. Амазонки, гаргарейцы и аримаспы: мифы и реальность // Вісник Міжнародного дослідного центру «Людина: мова, культура, пізнання». — 2005. — № 4(4). — с. 131–140.
12. Рябчиков, С. В. География Боспора и варваров: новые источники // Вісник Міжнародного дослідного центру «Людина: мова, культура, пізнання». — 2005. — № 5(1). — с. 55–71.
13. Рябчиков, С. В. О верованиях скифов, саков, массагетов и синдов // Вісник Міжнародного дослідного центру «Людина: мова, культура, пізнання». — 2006. — № 9(2). — с. 33–36.
14. Рябчиков, С. В. О языке и знаковой системе людей палеолита // Вісник Міжнародного дослідного центру «Людина: мова, культура, пізнання». — 2006. — № 10(3). — с. 34–51.
15. Рябчиков, С. В. Материалы по этнографии людей палеолита // Вісник Міжнародного дослідного центру «Людина: мова, культура, пізнання». — 2007. — № 12(2). — с. 193–219.
16. Рябчиков, С. В. Первобытное общество на пути к цивилизации // Вісник Міжнародного дослідного центру «Людина: мова, культура, пізнання». — 2007. — № 14(4). — с. 127–166.
17. Рябчиков, С. В. О верованиях скифов, сарматов и меотов: новые источники // Вісник Міжнародного дослідного центру «Людина: мова, культура, пізнання». — 2007. — № 15(5). — с. 138–148.
18. Рябчиков, С. В. О скифо-сарматских верованиях в Ольвии и на Боспоре // Старожитності Степового Причорномор'я і Криму. — 2009. — Т. XV. — с. 160–163.
19. Рябчиков, С. В. Материалы и исследования по истории Скифии // Вісник Міжнародного дослідного центру «Людина: мова, культура, пізнання». — 2010. — № 27(4). — с. 27–35.
20. Рябчиков, С. В. Индоевропейская основа *kop- // Вісник Міжнародного дослідного центру «Людина: мова, культура, пізнання». — 2010. — № 27(4). — с. 88–92.
21. Рябчиков, С. В. Грифон как идеологический символ (скифы, сарматы, меоты) // Вісник Міжнародного дослідного центру «Людина: мова, культура, пізнання». — 2013. — № 34(3). — с. 8–14.
22. Рябчиков, С. В. Древнегреческий бог Гермес и адыгейский нарт Уазырмес: об одном культурном заимствовании // Молодой ученый. — 2022. — № 41(436). — с. 230–234.
23. Сказки адыгских народов. — Москва: Наука, 1978.
24. Трубочев, О. Н. Indoarica в Северном Причерноморье. Реконструкция реликтов языка. Этимологический словарь. — Москва: Наука, 1999.

25. Шагиров, А. К. Этимологический словарь адыгских (черкесских) языков. П — I. — Москва: Наука, 1977.
26. Эрлих, В. Р. Меотское святилище в Абхазии // Вестник древней истории. — 2004. — № 1. — с. 158–172.
27. Эрлих, В. Р. Местные и импортные традиции в воинской паноплии Абхазии в античное время // Материалы Первой Абхазской международной археологической конференции. — Сухум: Абхазский государственный университет, 2006. — с. 364–370.

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Сопоставительный анализ пословиц и поговорок с компонентом «один» / «一» в русском и китайском языках

Бабко Елена Александровна, студент магистратуры
Тяньцзиньский педагогический университет (Китай)

Статья посвящена сопоставительному анализу русских и китайских пословиц и поговорок с числовым компонентом «один» / «一» с позиции лингвокультурологического подхода. Актуальность работы обусловлена сопоставительным лингвокультурологическим исследованием нумеративных пословиц и поговорок двух неродственных языков, русского и китайского, что открывает возможность для исследования общего и различного в языковых картинах мира двух народов. Как известно, в пословицах и поговорках зашифрован культурный код того или иного этноса. Пословицы и поговорки с числовым компонентом содержат не только культурную, но и философскую коннотацию.

Ключевые слова: пословицы и поговорки, числовой компонент, сопоставительный анализ, лингвокультурологический подход.

Comparative study of Russian and Chinese proverbs that contains the number «one»

Babko Alena Aleksandrovna, student master's degree
Tianjin Normal University (China)

From the perspective of language and culture, this article is conditioned to a comparative analysis of Russian and Chinese proverbs that contain the number «one». The relevance of this work lays in the comparative linguocultural study of the numbers proverbs in two different languages, Russian and Chinese, which provides the basis in researching the similarities and differences in the language world picture of the two nations. Generally, proverbs contain the cultural code of a nation. Proverbs with numbers translate not only cultural connotation, but also the philosophical connotation.

С давних времен цифры окружали человека. Китайская десятичная система счисления является одной из древнейших. Жители Поднебесной начали использовать цифры задолго до того, как они распространились в Европе. Числа являются не просто символами, в разных культурах они несут определенное значение. В основе цифр лежат глубинные культурные коннотации, которые находят свое отражение в нумеративных пословицах и поговорках.

Материалом исследования послужили русские и китайские пословицы и поговорки с компонентом-числительным «один» / «一», представленные в «Словаре русских пословиц и поговорок» В. П. Жукова [1] и в современном словаре китайских пословиц 《现代汉语谚语词典》 [6]. Стоит отметить, что пословицы и поговорки с компонентом-числительным «один» / «一» являются наиболее частотными среди нумеративных пословиц и поговорок как в русском, так и в китайском языке.

В ходе исследования языковой материал был классифицирован с точки зрения семантики числового компонента, в частности числа «один» / «一». Были выявлены следующие общие значения, характерные для нумеративных пословиц и поговорок с числом «один» / «一» в обоих языках:

1) «малое количество, недостаточность чего-то одного»: русс. один в поле не воин, одна ласточка весны не делает, одна пчела много меду не натаскает, из одной просинки каши не сварить, одна речь не пословица, одной рукой в ладоши не хлопнешь; кит. 一步不能登天 (букв. одним шагом невозможно вознестись на небеса), 一层布, 一层风; 十层布过一冬 (букв. один слой ткани, один слой ветра; десять слоев ткани и можно пережить на зиму), 一口吃不成胖子 (перен. одним ударом дерево не срубишь); 一把火煮不熟一锅饭 (букв. на одном костре еды не сварить), 一个巴掌拍不响 (перен. одной рукой в ладоши не хлопнешь), 一人一双手, 做事没帮手, 十人十双手, 拖

着泰山走 (букв. у одного человека одна пара рук, нет помощника в делах, у десяти человек десять пар рук, они могут сдвинуть горы Тайшань), 一人打铁锤不响, 两人打铁响叮当 (букв. один человек куёт железо — не слышно звона молотка, двое куёт железо — слышен звон).

Стоит отметить, как в русском, так и в китайском языке пословиц и поговорок, выражающих данное семантическое значение большое количество.

2) «малое, способное испортить большое, хорошее»: русс. одна ложка дёгтя портит бочку мёда, одна паршивая овца всё стадо портит, от одного порченого яблока целый воз загнивает; кит. 只因一着错, 满盘皆是空 (перен. одна ложка портит бочку мёда), 一只老鼠坏了一锅汤 (букв. одна мышь портит кастрюлю супа).

3) «ценность, полезность одного»: русс. одно око, да видит далеко; одна мудрая голова ста голов стоит; одна пчела лучше, чем рой мух; одна весна на Родине лучше, чем сто вёсен на чужбине; лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать; кит. 百闻不如一见 (лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать), 一句好话三冬暖 (букв. одно хорошее слово греет три зимы), 一语为重百金轻 (букв. одно слово тяжелее, чем сто золотых), 一笑消百愁 (букв. одна улыбка может прогнать сто печалей), 白星之明, 不如一月之光 (букв. свет ста звезд не может сравниться со светом одной луны).

Пословицы и поговорки можно рассматривать как стереотипы народного самосознания, в которых в краткой форме отражены категории и установки жизненной философии народа как носителя данного конкретного языка. [5, с. 479]. Общность значений русских и китайских пословиц и поговорок с компонентом-числительным «один» / «一» свидетельствует об общих чертах в менталитете русского и китайского народов.

Кроме вышеперечисленных семантических значений, пословицы и поговорки с компонентом «один» / «一» могут выражать и другие значения, характерные только для одного из двух языков, русского либо китайского. Рассмотрим частные значения в русском языке:

1) «одинокый, находящийся без других, в отдельности»: одному и у каши не спорно, одному ехать — и дорога длинна, одному и торопиться скучно.

2) «одинаковый, сходный»: одного поля ягода, муж и жена — одна сатана.

3) «жить за счет одного человека»: один пашет, семеро руками машут; один с сошкой, а семеро с ложкой; один рубит, а семеро в кулаки трубят.

В индоевропейских языках число «один» является символом вертикально стоящего человека (микрокосма), а также начала, Вселенной. Кроме того, единица — эмблема начала, знак человеческого «я», а также одиночества. На основании вышеприведенных примеров можно утверждать, что эти значения цифры «один» находят свое

отражение в русских нумеративных пословицах и поговорках.

В ходе анализа китайских пословиц и поговорок с числом «один» / «一» были выявлены следующие частные семантические значения:

1) «единство, единое целое»: 夫妻一条心, 黄土变成金 (букв. если супруги едины, земля превратится в золото), 家有一心, 有钱买金 (букв. если в семье все заодно, то будут деньги для покупки золота).

2) «начало»: 一枝动, 百枝摇 (букв. одна ветвь содрогнется, сто ветвей затрясутся), 一叶落而知天下秋 (один лист упал, значит наступила осень)

3) «уникальность»: 一代不如一代 (одно поколение не сравнится с другим), 一时比不得一时 (прошлые времена нельзя сравнивать с нынешними).

Данные значения тесно связаны с представлениями китайцев о числе «один» / «一». Профессор МГУ Тань Аошун в своей работе «Китайская картина мира: Язык, культура, ментальность» пишет о том, что «единица благодаря своей многомерности в философском смысле — это и начало Вселенной, и основа «десяти тысяч вещей», и единство человека с Небом (天人合一). Это числительное парадоксальным образом сочетает в себе и идею мизерности, и идею всеобъемлемости» [4, с. 82].

В рамках сопоставительной лингвокультурологии исследование пословиц и поговорок является необходимым для определения, с одной стороны, корреляций между фактами разных языков, которые отражают культурную общность их носителей, с другой стороны — специфических черт, присущих исключительно той или иной лингвокультуре. Числительное в составе паремий служит не только для обозначения количества, но и приобретает дополнительные смысловые оттенки. Употребление числительного в составе пословиц и поговорок зачастую обусловлено символическим смыслом числа.

Таким образом, в ходе сопоставительного анализа русских и китайских пословиц и поговорок с компонентом «один» / «一» были выявлены сходства и различия в семантическом содержании. Это позволяет сделать вывод о том, что в русской и китайской культуре сложились как общие, так и различные взгляды на цифры, в частности цифру «один» / «一». И русские, и китайские нумеративные пословицы и поговорки с числовым компонентом «один» / «一» могут выражать такие значения как «малое количество, недостаточность чего-то одного», «ценность, полезность одного», «малое, способное испортить большое, хорошее». Кроме того, число «один» / «一» в составе паремий неродственных языков может выражать и несхожие, уникальные значения. Так, в составе русских нумеративных пословиц такими являются «одиночество», «схожесть», «жить за счет одного человека», а в китайском языке — «единство», «начало», «уникальность».

Литература:

1. Жуков, В. П. Словарь русских пословиц и поговорок. М.: Русский язык, 1968.

2. Маслова, В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001.
3. Попова, З. Д., Стернин И. А. Семантико-когнитивный анализ языка: Научное издание, Воронеж, 2007.
4. Тань Аошуан. Китайская картина мира: Язык, культура, ментальность. — М.: Языки славянской культуры, 2004.
5. Ясин, А. М. Языковая картина мира и национальный менталитет. Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского, серия «Филология. Социальные коммуникации», Том 25 (64), Часть 1, с. 477–480.
6. 温端政. 现代汉语谚语词典, 上海: 上海辞书出版社, 2009.
7. 王璐莹. 包含数字«一»的成语及其文化内涵. 文学界, 2012(12): 128–129.
8. 石莹. 汉英数字谚语对比研究. 东北师范大学, 2011.

Упоминание программной книги розенкрейцеров в комедии Н. В. Гоголя «Ревизор»

Королев Константин Анатольевич, преподаватель
ГБПОУ г. Москвы «Воробьевы горы»

Цель данного исследования — поиск в комедии «Ревизор» Н. В. Гоголя отсылок к популярному розенкрейцеровскому произведению о самопознании.

Ключевые слова: Гоголь, Ревизор, самопознание.

Поскольку сюжет программной комедии Гоголя «Ревизор» известен большинству ещё со школьной скамьи, многие нюансы комедии становятся нечёткими, что затрудняет исследование произведения.

Итак, в доме городничего собираются, чтобы обсудить совместные действия к приезду инкогнито из Петербурга следующие действующие лица: попечитель богоугодных заведений, смотритель училищ, судья, частный пристав, лекарь, два квартальных и сам городничий.

Несмотря на то, что «Ревизор» — это комедия, для читателя, знакомого с Евангелием, произведение можно трактовать и как «увещание к бодрствованию». Блаженный Иероним Стридонский говорит, толкуя евангелие от Матфея: «Но это вы знаете, что, если бы ведал хозяин дома, в какую стражу придёт вор, то бодрствовал бы и не дал подкопать дома своего» [1].

Явление чиновника — проверяющего, представляющегося частным лицом, по мнению исследователя Гоголевской эсхатологии, связано также и с самозванством. Хлестакову двадцать три года, и Лжедмитрию I тоже было 23, — внимательные читатели этот фрагмент из истории Государства Российского знали хорошо.

Судья Аммос Федорович Тяпкин-Ляпкин, «человек, прочитавший пять или шесть книг, и потому несколько вольнодумный», произносит фразу, где упоминается книга, очень популярная в кругах русских тайных обществ XIX в.

«Артемию Филиппович. Что ж, Антон Антонович? — ехать парадом в гостиницу.

Аммос Федорович. Нет, нет! Вперед пустить голову, духовенство, купечество; вот и в книге «Деяния Иоанна Масона» ... [2]

Книга, упомянутая Аммосом Фёдоровичем Ляпкиным-Тяпкиным, была очень почитаема среди розенкрейцеров в России и за её пределами. Автор книги — Джон Мейсон (John Mason, 1706–1763). В русской транскрипции XVIII в. фамилия автора была обозначена как «Масон», что соответствовало роду занятий и образу жизни автора книги: Джон Мейсон был розенкрейцером. Н. И. Новиков, один из крупнейших представителей московского розенкрейцера, в 1783 г. издал популярную в этих кругах книгу Джона Мейсона «Познание самого себя» в переводе И. П. Тургенева. До этого времени текст бытовал среди розенкрейцеров в рукописных свитках на английском и немецком языках.

Огромное внимание в книге Мэйсон уделяет внутренней психологической работе: познание себя, самоусовершенствование. Целью такого испытания было постепенное «одержание верха над своими страстями». В трактате он заложил основы «науки самопознания». Трактат этот использовался как учебник по психологии самопознания для учеников лож.

Перевод книги осуществил Иван Петрович Тургенев (1752–1807), соратник Новикова, привлечённый к следствию по делу Новикова в 1792 году, и сосланный в своё родовое поместье.

Исследователем Соколовской Т. О. была достаточно подробно описана работа по первоначальному обучению неопитов в российских ложах:

Для каждого новопосвященного ложей определялся опытный куратор, который руководил учеником на этапе совершения им первых шагов в масонстве.

«Не теряя времени, поэтому руководитель вручал посвященному книгу Иоанна Масона «О самопознании»,

требуя внимательно прочесть и отметить все, что произведет впечатление и все, что покажется неясным, непонятным» [3].

Иоанн Масон рекомендовал в своей книге следующее: «Надо испытать себя, надо собрать свои блудящие мысли и сравнить со своим «предписанием...» [4].

Поскольку работу над своими «блудящими мыслями и страстями» неопит совершал вместе с наставником, можно предположить, что наставник, таким образом, мог иметь компромат на своего подопечного, что позволяло в будущем этим компроматом воспользоваться.

Однако, в процессе работы над статьёй, автор обнаружил, что профессор Борис Куркин детально исследовал комедию Гоголя «Ревизор», написал книгу «Оперативное дело «Ревизор». Опыт криминального расследования», в которой отразил связь гоголевских отсылок в комедии и тогдашнее положение с тайными обществами в России.

Дело в том, что после восстания декабристов масонские ложи в России были запрещены официально, и со всех членов тайных обществ были взяты подписки о том, что в политических тайных обществах они больше не будут иметь членство. Поэтому, с известной долей вероятности, можно предположить, что ссылка одного из персонажей комедии на книгу, которая являлась основной

для членов запрещённых в России организаций, у Гоголя не случайна.

В нарушение указа императора Николая, изданного в 1826 году, политические тайные общества не прекратили своё существование, а просто перешли на нелегальное положение.

Поэтому, когда персонаж комедии, (между прочим, чиновник восьмого класса уездного города, судья), упоминает со сцены о литературе запрещённой организации спустя несколько лет после указа о запрещении подобных организаций в России, вполне можно предположить, что это намёк автора образованной публике на то, что запрещённые общества всё ещё функционируют [5].

Знаменитое «А подать сюда Ляпкина-Тяпкина!» означает пристальное внимание со стороны властей к судье, состоящему в тайной организации. Внимание, которое повлечёт за собой либо ссылку, либо каторгу, — в зависимости от тяжести содеянного.

И поскольку «Деяния И. Масона» Аммос Федорович вспоминает в критический момент в кругу единомышленников, можно сделать вывод о том, что практически весь нобилитет уездного города, где происходит действие комедии, состоит в локальном тайном обществе и замешан в политических преступлениях.

Литература:

1. Иероним, Стридонский Евангелие по Матфею 24:42 / Стридонский Иероним. — Текст: электронный // azbyka.ru: [сайт]. — URL: <https://azbyka.ru/biblia/in/?Mt.24:42&t> (дата обращения: 29.10.2022).
2. Гоголь, Н. В. Ревизор / Н. В. Гоголь. — Москва: Детская литература, 1970. — 158 с. — Текст: непосредственный.
3. Соколовская, Т. О. В масонских ложах. (1817–1822 гг.) / Т. О. Соколовская. — Петроград: тип. П. П. Сойкина, 1914. — 54 с. — Текст: непосредственный.
4. Иоана Масона А. М. Познание самого себя / Иоанн Масон. — Текст: электронный // НЭБ: [сайт]. — URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_005458431?page=1&rotate=0&theme=white (дата обращения: 18.09.2022).
5. Куркин, Борис Оперативное дело «Ревизор». Опыт криминального расследования / Борис Куркин. — Москва: Эльф ИПР, 2011. — 201 с. — Текст: непосредственный.

Comparative analysis of the North American and Russian vowels

Letova Anna Alekseevna, teacher of English language
AGATON LIMITED (Skyeng) (Moscow)

In this article I will look into the North American (NAE) and Russian Vowel Systems, describe them and highlight the differences and common problems of Russian speakers while gaining the NAE accent. In the conclusion I will provide guidelines that teachers might take into consideration when teaching pronunciation.

I have been teaching English for about three years in Russia, the last six months I have been working only with adults and I have noticed some repeated mistakes of my students in pronunciation. Unfortunately, during regular classes it is difficult to devote time to pronunciation and students do not have enough time to practice sounds. As a result, their listening and speaking skills are affected by the lack of knowledge about articulation of sounds. Right now, I offer you to discover some crucial vowel characteristics of both languages.

Overview of the North American English vowel system

According to Marianne Celce-Muricia and her book Teaching Pronunciation, there are fourteen stressed vowels

in the North American English Vowel System. Furthermore, eleven of them are either simple vowels (vowels without an accompanying glide movement, as in *bet* /ε/) or vowels with an

adjacent glide (vowels accompanied by /y/ or /w/. as in bait /eɪ/ or boat /oʊ/) and the remaining three are diphthongs (vowels consisting of a vowel sound followed by a nonadjacent glide within the same syllable, as in boy /ɔɪ/, buy /aɪ/ and blouse /aʊ/). [1] However, there is one more vowel — schwa /ə/ but

it is always unstressed. Nevertheless, it is considered to be the most frequently occurring vowel in English. Thus, in this article I will take the statement that there are 15 vowels in NAE as a basis. (Table 1)

Table 1. Vowels of the NAE

№	Sound	Example	№	Sound	Example
1	/i:/	read	9	//	law
2	//	sister	10	/o/	slow
3	/e/	late	11	//	foot
4	//	get	12	/u:/	move
5	/æ/	sap	13	/ɑ/	time
6	//	hot	14	/ɑ/	house
7	//	mud	15	//	choice
8	/ə/	about			

Since there is no obstruction while producing vowels, different NAE vowel sounds might be distinguished from each other by four characteristics: tongue height, frontness/back-

ness of the tongue, tenseness/laxness and lip rounding [1]. Three first features are presented in the NAE vowel quadrant (Figure 1).

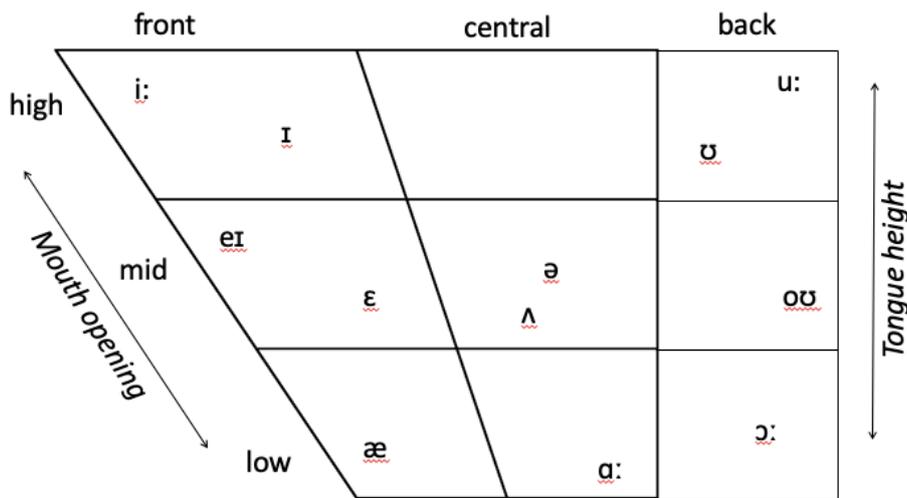


Fig. 1. The NAE vowel quadrant

Let's take a closer look at each characteristic.

Tongue height

As we can see there are 4 high vowels, /i:/ as in beat, /ɪ/ as in bit, /u:/ as in boot and /ʊ/ as in book. They are called so because they are made with the tongue raised above its rest position. Then mid vowels follow such as /eɪ/ as in bait, /ɛ/ as in bet, /ʌ/ as in but, and /oʊ/ as in boat. The tongue is neither high or low in the mouth. The last but not least are low vowels such as /æ/ as in bat, /ɔ:/ as in bought, and /ɑ:/ as in pot. The tongue is below its rest position. It should be noted though that many American speakers pronounce words 'bought' and 'pot' with the same vowel, the /ɑ:/.

Frontness/backness of the tongue

Now we have to compare vowels in rows. The vowels as /i:/, /ɪ/, /eɪ/, /ɛ/ and /æ/ are front vowel sounds. It means that the front part of the tongue works more while those vowels are pronounced. Opposite of them are back vowels such as

/u:/, /ʊ/, /oʊ/, /ɔ:/. Furthermore, there are also vowels in English made with neither the front or the back part of the tongue. These are referred to as central vowels, the position of the tongue is very close to where it usually rests. Here we have /ʌ/, /ə/ and /ɜ/. [3] Thus, we can combine these two characteristics and determine vowels as high/mid/low/ front/mid central/back vowels (Table 2).

Tenseness/laxness

We also differ vowels according to the muscle tension in the mouth. The tense vowels /i:/, /eɪ/, /ɑ:/, /ɔ:/, /oʊ/, /u:/ are articulated with more tension than lax vowels /ɪ/, /ɛ/, /æ/, /ʌ/, /ə/, and /ʊ/. The tense vowels are pronounced longer and also usually accompanied by a glide. This phenomenon is called diphthongization and means that there is movement of the tongue during the pronunciation of each of the tense vowels.

Another difference is that tense vowels occur in both stressed open syllables, for example as in 'tea' and in stressed

Table 2. Classification of the NAE vowels

	front	central	back
high	Beat /i:/ Bit //		Book /u:/ Book //
mid	Bait /e / Bet //	Machine /ə/ But //	Boat /o /
low	Bat /æ/	Pot / /	Bought / /

closed syllables, as in 'team', whereas lax vowels occur only in closed syllables such as 'him' and never in open syllables.

Lip rounding

Our last characteristic is lip position which can be described as rounded or spread, or neutral. There are four vowels made with lip rounding: /u:/, /ʊ/, /oʊ/, and /ɔ:/. Moreover, Marianne Celce-Murcia claims that sounds /oʊ/ and /u:/ have extreme rounding and /i:/ has extreme spreading of lips. Also, the lips are more spread for the front vowels and more rounded for the back vowels.

The diphthongs

In NAE there are 3 diphthongs: /ɔɪ/, /aɪ/ and /aʊ/. The main feature of diphthongs (or complex vowels) is that they consist of two nonadjacent sounds and their articulation requires a broad gliding movement from one point to the other (Figure 2). It is notable that tense vowels are not considered to be diphthongs because there is less tongue movement comparing with the latest [1, 2].

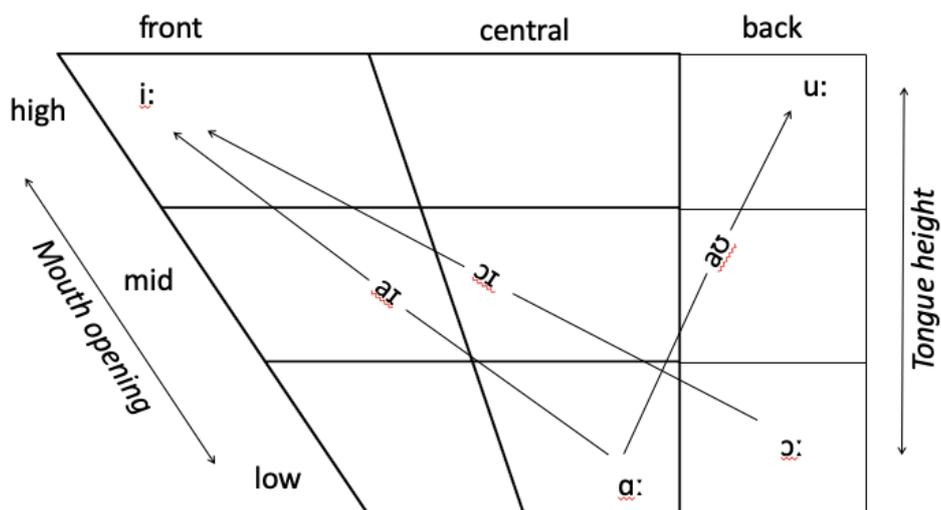


Fig. 2. The NAE diphthongs

Overview of the Russian vowel system

The Russian language has six vowels: /a/, /o/, /u/, / i /, /i/, /e/ in the stressed position between hard consonants or in the

beginning word position [4]. All vowels are presented in the table 3.

Table 3. Russian vowels

№	Sound	Example in Russian	Transcription	Translation
1	/i/	иск	/isk/	lawsuit
2	/e/	этот	/'etət/	this
3	/ /	ты	/t /	you
4	/a/	палка	/'palkə/	stick
5	/u/	угол	/'ugəl/	corner
6	/o/	дом	/dom/	house

Russian vowel sounds are distinguished from each other by four characteristics: tongue height, frontness/backness of the tongue, lip rounding, and softness/hardness of consonants

around the vowel. The first two features are depicted in the picture (Figure 3)

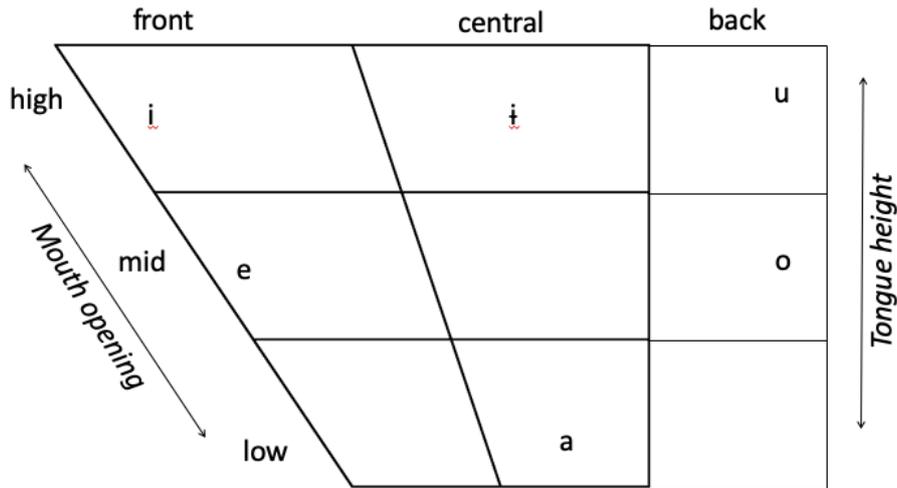


Fig. 3. Russian vowel quadrant

Tongue height, frontness/backness of the tongue

The Russian language has 3 high sounds /i/, / i /, /u/, two mid sounds /e/ and /o/ and just one low sound /a/. Regarding to the horizontal position of the tongue there are two front

vowels /i/, /e/, two central vowels / i / and /a/ and two back vowels /u/ and /o/. These characteristics with example words are presented in the table 4.

Table 4. Classification of Russian vowels

	front	central	back
high	Ил (silt) /i/	Сыр (cheese) / /	Уровень (level) /u/
mid	Мэр (mayor) /e/		Горox (pea) /o/
low		Мама (mother) /a/	

Lip rounding

Furthermore, the presence or absence of lip articulation is important for Russian vowels. Labial articulation increases the volume of the resonator and describes /o/ and /u/ phonemes after soft and hard consonants. When pronouncing /o/ sound, the lips should be rounded while pronouncing /u/, not only are lips rounded but also protruded forming a narrow outlet. Other four vowels lack both lip rounding and spreading.

Softness/hardness of consonants around the vowel

In the Russian language articulation of vowel sounds depends on softness or hardness of consonant sounds around them. Vowels in a position between hard or soft consonants appear in the forms of the same phoneme’s variation. For example, a pair of words ‘мал’ (small) — /mal/ vs. ‘мял’ (crumpled) — /mal/. Those words differ in the hard and the soft phoneme /m/, whereas, the vowel /a/ is realized in the form of [a] after the hard consonant and [‘a] after the soft one.

The heterogeneity of vowels is most in the phonemes /‘o/, /‘e/, /‘a/. A feature of vowels after soft consonants is the shift of articulation forward and heterogeneity of sounds. After soft consonants the beginning moment of articulation is the rise of the middle part of the tongue giving the i — type glide sound (in the phoneme /o/ this glide merges with the beginning sound of /u/. Then the tongue reaches that degree of elevation that is characteristic of the phonemes /a/, /o/, /e/,

/u/, and /i/. This action changes the size of oral cavity creating specific timbre. The most heterogenic vowels are those that are located between two soft consonants since the i — type glide appears both at the beginning and at the end of the vowel sound.

The acoustic effect of the advanced articulation of vowels after soft consonants is well understood by Russian speakers. Whereas, the difference in articulation of vowels between two soft consonants are picked up by ear by native speakers only after a long training [4, 5, 6].

Describing differences

1. Number of vowels

As it was presented in the two first parts of the article there is a tremendous gap in number of vowels between two phonetic systems, where NAE has 15 vowels and Russian has only 6. Moreover, the Russian language lack diphthongs but both languages have glides. In NAE they are /u:/ and /i:/ followed by the semi-vowel /w/ and /y/ accordingly. In Russian they are /o/, /e/ and /a/ if they are between soft consonants.

2. Placement

The placement of sounds is also different even though there are relatively similar sounds such as /u:/, /ʊ/ and /u/, /‘u/, /ε/ and /e/, /i:/, /ɪ/ and /i/, /ʌ/, /ɑ:/ and /a/, /ɔ:/ and /o/. The comparison of two vowel quadrants is presented in the picture. Russian vowels are outlined. (Figure 4)

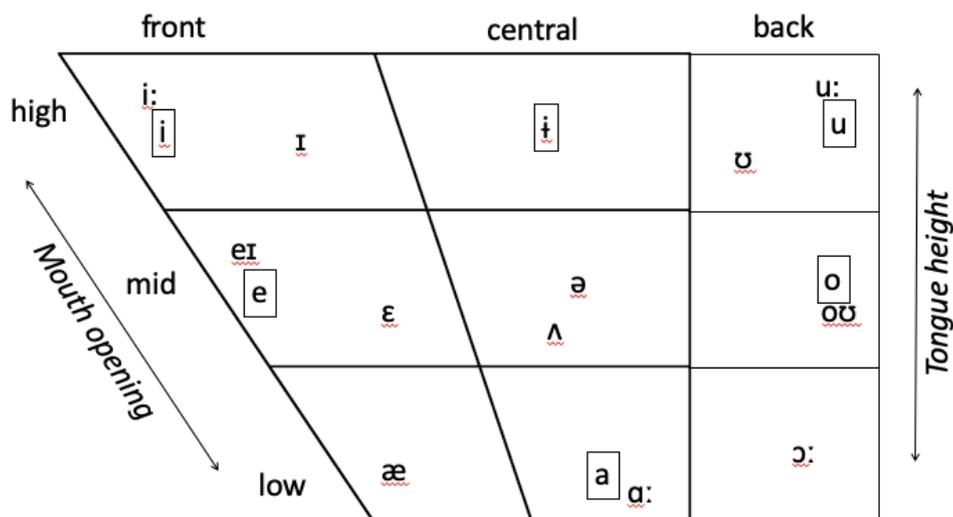


Fig. 4. The comparison of the NAE and Russian vowel quadrants

In the Russian language there is a balanced arrangement of vowels in the oral cavity whereas in North American English the congestion of the rear zone of articulation is observed. Furthermore, Russian vowels are more fronted and they are more closed. This is particularly true for high vowels such as /i/, /i:/, /u/ which are pronounced with the minimal mouth opening. NAE vowels are more open. First of all, this applies to low vowels the openness of which is farthest from the average. Another thing we must consider is that Russian vowels /o/ and /u/ are labialized while in American English the rounding of /ɔ:/ and /u:/ is less significant. Also, for English vowels the position of the tongue is more drawn away from the teeth and the tip of the tongue is curved upward not touching the palate. Whereas, in Russian the tip of the tongue rests on the lower teeth and the front and middle parts of the tongue is lifted to the palate [5, 7].

3. Reduction

As it was mentioned, the reduced sound schwa /ə/ takes its proud place in the NAE phonetic system, furthermore, if schwa is followed by /r/ it turns into /ər/, or r-colored schwa. Schwa is a mid-central and the most frequently occurring vowel in English. It happens to appear instead of the unstressed a, e, i, o, and u letters, for instance in such words as atlas, college, promise, purpose, lettuce. However, besides /ə/ and /ər/, there are other reduced vowel sounds — /ɪ/, /i/, /o/, and /u/ like in words music, city, hotel, menu accordingly. In NAE reduction occurs in two cases. First, when a vowel is in unstressed syllable in a multisyllabic word ('allow', 'focus') and second, when monosyllabic words have both a stressed and a reduced form ('a' — /eɪ/ and /ə/).

Nevertheless, in the Russian language, reduction depends on the unstressed syllable position in relation to the stressed syllable. Based on this, there are two degrees of vowel reduc-

tion — weaker (the first degree reduction) and stronger (the second degree reduction). Weaker reduction includes the first pre-stressed syllable and any open beginning syllable. For example, like in words *сама* /sə'ma/ — herself and *она* /ə'nə/ — she. Stronger reduction includes vowels in second and third pre-syllable syllables and in all post-stressed syllables. For instance, *преподаватели* /prɪpədə'vatɪlʲɪ/ — teachers.

In both Russian and English there are quantitative and qualitative types of reduction. In quantitative reduction vowels are shortened by length and tenseness in the unstressed position. In Russian, for example, in the word 'сухой' /suxoi/ — dry the phoneme /u/ undergoes the reduction. The same happens in English, in the word 'he' /hi/. Furthermore, in qualitative reduction vowels in unstressed forms undergo both quantitative and qualitative reduction. It means that vowels lose their distinct sound and change their timbre. In Russian such vowels as /o/, /a/ /e/ are undergone such changes in words *водяной* /vəd'i'noj/, *садовод* /sədə'vot/, *жеребёнок* /zɪr'i'bʲonək/. In English, the words 'can' /kən/ and 'to' /tə/ might serve as an example. As we can see in NAE both long and short vowels are affected.

The relative degree of reduction of unstressed syllables is different, though. In Russian reduction intensifies in syllables which are further away from the stress. The stressed syllable is the longest and the most intense. The first pre-stressed syllable is a bit shorter and others, beside the first open syllable, are even shorter and weaker. In North American English vowels in the first pre-stressed syllable and the first post-stressed syllable are the weakest and the shortest. But in syllables which are further away from the stress vowels become more tense and longer [4]. The approximate patterns of reduction of both languages are shown in the picture below. (Figure 5)

										Russian					
a	t	a	t	a	t	a	t	a	t	a					
2		1		2		3		1		1					
										NAE					
t	a	t	a	t	a	t	a	t	a						
	2		1		3		1		2						

Fig. 5. The NAE and Russian patterns of reduction

4. Secondary stress

One of the main characteristics of word stress in English is that it can occur on almost any syllable, depending in part on the origin of the word. Besides having the strong and the weak stress, the English language possesses the secondary stress which is absent in Russian. [1] It means that those syllables are still quite clear, but they are not as long, and loud in pitch as the strong stressed syllable. The vowels that receive the secondary stress are a bit shorter, lower in volume and pitch. For example, it might happen in two-syllable words such as athlete, contact, or boycott. Because the second syllable receives some stress, the vowels are not reduced to schwas. Also, the same occurs in three-syllable words as acrobat, celebrate, and telephone. However, in this case the first syllable receives the strong stress, the second syllable is unstressed and the last syllable receives the secondary stress. Thus, only the vowel in unstressed syllable reduced to schwa. [2]

As it was mentioned, there is no such a term as the secondary stress in the Russian language. In every word in Russian there is just one main stress. Other syllables are considered as unstressed. The stressed syllables in Russian are louder and longer.

Conclusion

The present analysis of the disparities between the two vowel systems makes it reasonable to expect that Russian speakers will face problems mastering the more differentiated vowel system of NAE. What are some common challenges? Russian speakers generally have difficulty producing English vowel distinctions. For instance, the tense/lax vowel pairs such as /i:/ vs. /ɪ/, /u:/ vs. /ʊ/. In the Russian language there are two similar sounds /i/ and /u/ but there are no such terms as laxness or tenseness. As a result, students tend to pronounce Russian equivalents instead of four different English vowels. Furthermore, the low front vowel /æ/ and the central vowels /ʌ/ and /ə/ do not exist in Russian. In this case it is more likely that student would use /ɛ/ and /a/ accordingly. Besides that,

the English vowel /ɑ:/ is further back than the low Russian vowel /a/, therefore, when pronouncing, Russians change the quality of the sound and are prone to not open the mouth wide enough. Moreover, since Russians have only two front vowels and two back vowels against five English front vowels and five English back vowels it gets extremely difficult to pick the nuances between the tongue positions.

Regarding to reduction and the secondary stress, the schwa is often overpronounced to /a/ with the jaw dropping or /u/ with the lip rounding. For example, Russians would pronounce the word 'blood' more like /blad/ instead of /blʌd/ and the word 'circus' like /'sɜː.kus/ instead of /'sɜː.kəs/. Moreover, since Russian speakers use only one main stress in words it may cause difficulties in pronunciation of English words with the secondary stress. More likely Russian speakers will try to reduce the vowels or change them into the closest native equivalent where there should be the full-length vowels. For instance, the word 'acrobat' might sound more like /'æk.rə.bət / or /'æk.rə.bat / instead of /'æk.rə.bæt/.

To help students to obtain accuracy of pronunciation, it is recommendable to present information of the articulation of individual vowels and compare them with the most similar sounds in the Russian language. After that students might practice minimal pair words, collocations and sentences. Such practice will help students gain control over segmental contrasts. To help them develop their listening skills, it is offered to let them listen recordings with targeted sounds and identify the right one. A good way of the controlled practice phase is to choose a subject category and elicit words containing the targeted vowels. Another activity that lends itself well to the controlled practice involves dialogs containing words with the contrasting vowel sounds. First, students should locate all the words containing a certain sound and then practice dialogs in pairs. At the final communicative stage, students could generate utterances of their own. Such comprehensive approach that is discussed here should enable teachers to reach those goals with their students.

References:

1. Marianne Celce-Muricia Teaching Pronunciation, 2006, Chapters 4, 5
2. Peter Avery Teaching American English Pronunciation, 2002, Chapters 2, 5, 7
3. Paul Carley American English Phonetics and Pronunciation Practice, 2020, Chapter 5, 8
4. Акишина А. А., Барановская С. А. Русская фонетика на фоне общей, 2019, Chapter 5

5. Одинцова И. В. Звуки. Ритмика. Интонация, 2017, Appendix III
6. Гиржева Г. Н. Фонетика современного русского языка, 2015, Chapter 8
7. Зырянова А. В. Теоретическая фонетика английского языка, 2016, Chapter 2

К вопросу понимания термина «вспомогательные глаголы» в английском языке

Манина Вероника Анатольевна, студент магистратуры
 Научный руководитель: Богачев Роман Евгеньевич, кандидат филологических наук, доцент
 Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В данной статье рассматривается проблема трактовки понятия «вспомогательные глаголы». Исследовано толкование термина в различных словарях. Рассмотрены виды вспомогательных глаголов.

Ключевые слова: вспомогательный глагол, глагол, английский язык, предложение.

Язык — это сложное, многогранное явление, изучать и описывать его можно с разных сторон: как психический или когнитивный феномен, как явление социальное, с точки зрения исторических изменений.

Язык входит в область научных интересов лингвистов, философов, антропологов, культурологов, психологов [4, с. 78].

В лингвистике существуют различные трактовки термина «вспомогательный глагол».

В «Словаре лингвистических терминов» О. С. Ахмановой вспомогательный глагол означает:

— глагол, функцией которого является передача дополнительной грамматической и семантической информации в сочетании со смысловым глаголом.

При этом вспомогательный глагол полностью или частично утрачивает своё основное лексическое значение. Вспомогательные глаголы участвуют в образовании различных видовременных и залоговых форм.

Обычно вспомогательные глаголы не образуют отдельного класса, а представляют собой обычные глаголы, употребляемые не в основном значении [1, с. 102]

В «Словаре лингвистических терминов» М. А. Теленкова приведено следующее значение вспомогательного глагола.

Вспомогательный глагол — глагол, употребляющийся в сочетании с другими словами (обычно глаголами в форме инфинитива) для образования аналитических форм этих слов.

В этих формах вспомогательный глагол в большей или меньшей степени утрачивает свое лексическое значение и служит выразителем грамматических значений лица, числа, времени и др. [5, с. 94].

В энциклопедическом словаре Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона представлено определение вспомогательного глагола:

— глагол, первоначально с определенным самостоятельным значением, который употребляется в роли и значении простых образовательных элементов — суффиксов и окончаний.

Следует чётко разграничивать служебные части речи и служебные слова. Служебные слова относятся к знаменательным частям речи, но в определённых условиях утрачивают свое лексическое содержание и сохраняют только свою грамматическую функцию [2, с. 43].

Наиболее типичным случаем такого рода являются вспомогательные глаголы. Это глаголы, способные выступать со своим собственным лексическим содержанием, например, глагол *have* в предложении *I have a new television set*. Однако в форме перфекта этот же глагол утрачивает свое лексическое значение, выступая как вспомогательный: *I have lost my gloves*.

Он не превращается при этом в служебную часть речи, но функционирует как служебное слово [3, с. 20].

Служебные глаголы подразделяются на вспомогательные и связочные. Вспомогательные глаголы участвуют в аналитической форме глагола как чисто грамматический компонент; их лексическая семантика совершенно утрачена, и поэтому они могут сочетаться с такими знаменательными глаголами, лексическая семантика которых противоречила бы семантике вспомогательного глагола, если бы последняя как-то проявлялась: ср. *I have lost my umbrella*, где глагол *to lose* был бы невозможен в сочетании с *have*

Именно полная утрата вспомогательными глаголами лексической семантики обуславливает то положение, которое является основным признаком аналитической формы — отсутствие синтаксических от ношений между компонентами формы (1.0.5) [3, с. 20].

К служебным словам относятся, в первую очередь, вспомогательные глаголы *to be, to have, to do, shall, will*; в этой функции они полностью десемантизированы, но в других случаях выступают как полнозначные глаголы [3, с. 91].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что вспомогательные глаголы пусть и маленькие частички в огромном механизме английской грамматики, но с очень важным значением для всего английского языка.

Литература:

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О. С. Ахманова. — Москва: Едиториал УРСС, 2015. — 576 с.
2. Брокгауза Ф, А, и, И, А Ефрон Энциклопедический словарь / Ф. А. Брокгауза, и, И. А. Ефрон —: СПб.: ПОЛРАДИС,, 1993— 340 с.
3. Иванова, И. П. Теоретическая грамматика современного английского языка: / И. П. Иванова, В. В. Бурлакова, Г. Г. Почепцов. —: М.: Высш. школа, 1981.. — 285 с.
4. Казанцева, Я. Н., Немчинова Н. В., Семенова Е. В. Теоретическая грамматика английского языка: учеб. Пособие / Я. Н. Казанцева, Н. В. Немчинова, Е. В. Семенова. - Красноярск: Сибирский федеральный унт, 2015. - 135 с.
5. Розенталь, Д. Э., М. А. Теленкова Словарь-справочник лингвистических терминов [Текст]: Пособие для учителей /. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Просвещение, 1976. — 543 с.
6. Сипакова, И. Н. Теоретическая граматика английского языка. Типология языка. Конспекты лекций / И. Н. Сипакова. — Текст: электронный //: [сайт]. — URL: http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/248.pdf???history=2&pfid=1&sample=28&ref=2 (дата обращения: 05.11.2022).
7. Вспомогательный глагол. — Текст: электронный // АКАДЕМИК: [сайт]. — URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ru-wiki/1290742???history=2&pfid=1&sample=12&ref=1> (дата обращения: 05.11.2022).

Лингвистические особенности публицистического текста (на основе статей британских изданий в рубрике Lifestyle)

Шустова Елена Романовна, студент магистратуры

Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

В статье автор проводит подробный филологический анализ англоязычного публицистического текста. Во внимание принимаются лексические и грамматические языковые особенности, отличающие публицистический текст от научного, художественного, разговорного и официально-делового.

Ключевые слова: английский язык, публицистический текст, стиль жизни.

В настоящее время публицистика занимается освещением не только актуальных политических проблем или сообщением срочных новостей. Газеты, журналы, блоги представляют собой широкий спектр тем и вопросов, относящихся к различным сферам жизни общества, таким как здравоохранение, спорт, досуг, образование, межличностные отношения, духовное развитие и т. д. Однако основная функция публицистического текста является неизменной — она сочетает в себе предоставление информации и оказание влияния на общественное мнение. Предмет публициста, как сказано в «Краткой литературной энциклопедии», есть «вся современная жизнь в её величии и малости, частная и общественная, реальная или отражённая в прессе, искусстве, документе» [1, с. 72].

Актуальность данной статьи обусловлена возрастающей ролью СМИ в современном обществе, и, в связи с этим, необходимостью иметь четкое представление об особенностях иноязычного публицистического текста в целях его последующего применения на уроках иностранного языка в рамках развития коммуникативной компетенции школьников и студентов.

Объект исследования — тексты новостных статей. Предмет — языковые особенности иноязычных но-

востных статей. Цель — изучить лексические и грамматические особенности англоязычных статей.

В нашем исследовании мы решили остановиться на одной из самых интересных и разноплановых рубрик — рубрике «Lifestyle» («Стиль жизни»). Материалом послужили статьи качественной британской прессы — изданий «The Independent», «The Guardian», «The Times». В первую очередь стоит отметить, что концепция стиля жизни объединяет в себе целый спектр тем и направлений, соответственно лексика языка Lifestyle богата и тематически-разнообразна. Рубрика «Lifestyle» подразделяется на следующие разделы: Fashion & Beauty, Food & Drink, Love & Relationship, Health & Fitness/Health & Wellbeing, Design & Home, Family, Travel, Money, Technology и др. Некоторые примеры употребления тематической лексики приведем ниже:

Travel: From hidden **beaches** to ancient buildings, this country has plenty of **destinations** which look like they could be a **plane ride away** but are actually in your own back yard. (The Independent, 30.07. 2022).

Money: Reasons include a precarious **job market**, low **salaries**, high **rental fees** and sudden life changes, such as breakups (The Independent, 19.10.2020).

В заголовках, часто с целью привлечь внимание читателя могут появляться клише и штампы, например: «Will 10 minutes of meditation a day **change your life?**» (The Times, 24.08. 2021).

В газетных статьях наблюдается обилие аббревиатур и имен собственных: названия компаний, образовательных учреждений, географические названия и т. п.: «In 2017, **the Royal Society for Public Health (RSPH)**, an independent charity that seeks to improve people’s wellbeing, conducted a **UK-wide survey** of 14- to 24-year-olds, asking them about the big five social media platforms: **Twitter, Facebook, YouTube, Snapchat and Instagram**» (The Guardian, 17.09.2018).

Использование неологизмов, связанное с происходящими в обществе переменами, является одним из самых популярных приемов в современных СМИ. «From pumpkin carving and trick or treating to **horror-movie** nights and mad costume parties, there’s plenty of fun to go around for kids and adults alike. (The Independent, 31.10.2022)». В данном примере с помощью конверсии общеизвестное существительное автор преобразовал в прилагательное.

Согласно Я. Финдра, в публицистических текстах, кроме неологизмов и заимствованных слов, можно встретить и экспрессивную лексику. Прагматический аспект, стремление автора сообщения оказывать воздействие и формировать позицию читателя достигается во многих публицистических текстах за счет использования оценочной лексики. [3, с.187].

В качестве следующей лексической особенности современной английской прессы можно выделить смешение разговорных и книжных элементов языка. В рамках одной и той же статьи можно встретить как неформальную лексику, так и научные термины, как в данном примере: But sleep is big business these days — one in three people are believed to experience **sleep deprivation** (*медицинский термин*) — and everyone is keen to **latch on** (*разговорная лексика*) to the latest fashionable theory (The Guardian, 13.10.2020).

Мы также отметили в процессе нашего анализа феномен развития многозначности слов в публицистическом тексте. Поясним на примере: All the cool kids are «**manifesting**» these days, apparently: Vox has called it the «latest internet wellness craze» (The Guardian, 28.10.2020). Привычное значение глагола to manifest — манифестировать, что значит заявлять о чем-то, проявлять отношение. Благодаря современным трендам в социальных сетях данное слово в английском языке получило новое значение — записывать свои желания на листе бумаги определенным образом полагая, что такого рода материализация приведет к их исполнению.

Использование синонимов в целях избегания в тексте однообразия и повторов, а также в определенных случаях уточнения наименования явления для его более верной характеристики, часто используется в публицистике. Например, в статье «Why finding your favourite fragrance will make you feel better», на протяжении всей статьи череду-

ются синонимы perfume — fragrance — scent в значении «аромат, парфюм», а также появляется и синоним «odour» в психолого-анатомическом контексте («запах»): «**Odours** contain important information about hazards, such as contaminated food, potentially communicable diseases, and other people’s emotions,» she says (The Guardian, 18.10.2020).

Грамматическое своеобразие языка в газетно-публицистическом стиле исследовано В. Л. Наером. Он отмечает своеобразие в использовании времен и залогов, высокий удельный вес неличных форм, обилие сложных атрибутивных образований, особые формы введения прямой речи и преобразования прямой речи в косвенную, а также особенности порядка слов [2, с. 291].

В первую очередь стоит проиллюстрировать одну из самых характерных грамматических особенностей английской газеты — большое количество цитат: «Our amazing key workers risked their lives to get us through the pandemic. The very least they deserve is to be able to provide for their families. But many have been trapped in poverty and abandoned by this government,» O’Grady said (The Guardian, 01. 11. 2022).

Еще одна из наиболее характерных для англоязычных газетных текстов грамматических особенностей — наличие эллиптических конструкций. В публицистике эллиптические обороты используются для лаконичности высказывания и логического подчеркивания: «Some have discovered siblings they never knew they had; others that they are 0.5 % Native American and promptly started referring to themselves as a «woman of colour» (The Guardian, 23.12.2019)».

Как известно, в английском языке принят фиксированный порядок слов «подлежащие, сказуемое, второстепенные члены предложения», однако в газетных статьях нередко встречается инверсия — целенаправленное нарушение обычного порядка слов в предложении. «Despite this, **warn Aaker and Bagdonas**, we’re falling over a humour cliff (The Guardian, 11.10.2020).»

Для публицистического стиля характерно и своеобразие и в использовании времен и залогов. Формы пассивного залога здесь используются гораздо чаще, чем в разговорной речи, художественных или научных текстах, а также имеет место тенденция «упрощения», характерная для разговорной речи — вместо перфектных форм (Present Perfect, Past Perfect) часто используются простые глагольные формы, в частности Past Simple. Например, «Apple said **it reached** a billion iPhones sold back in July 2016 — but that didn’t account for the large number that would have been destroyed, recycled or fallen out of use» (The Independent, 29.10.2020).

Наряду с изъявительным наклонением, часто используется и повелительное, в том числе и в заголовках, что обусловлено, воздействующей функцией публицистического текста: «Try this autumnal feast instead of roast dinner on Sunday» (The Independent, 22.10.2022).

Необходимо отметить еще одну синтаксическую особенность английских газет — наличие вставных и вво-

дных конструкций. Вводные конструкции выражают отношение автора к излагаемому, дают общую оценку сообщения, или указывают на источник сообщения: Вставные конструкции содержат дополнительные сообщения, попутные сведения: «**According to science (and who can argue with science?)**, this is a normal reaction and has been given a name: seasonal affective disorder (SAD)»

(The Independent, 21.10.2022). Данный пример начинается с вводной конструкции, далее следует вставная конструкция, выраженная риторическим вопросом.

Проведенное исследование показало, что публицистический текст является достаточно-таки богатым с точки зрения разнообразия языковых средств и лингвистических особенностей, что делает его изучение объектом особого интереса.

Литература:

1. Краткая литературная энциклопедия. / М., 2003.
2. Наер, В. Л. Функциональные стили английского языка.— М., 1981, 458 стр.
3. Findra, J. *Stylistica slovensiny*. Martin: Osveta, 2004, 232 s.
4. «The Independent», <http://www.independent.co.uk>
5. «The Times», <https://www.thetimes.co.uk/>
6. «The Guardian», <https://www.theguardian.com/international>

ФИЛОСОФИЯ

«Правда» и «Кривда» в комедии Аристофана «Облака», или Духовные проблемы общества эпохи афинской демократии

Артеменко Александра Александровна, студент
Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова (г. Чебоксары)

Статья посвящена комедии Аристофана «Облака» в аспекте отражения в ней ключевых проблем эпохи афинской демократии. Анализируются проблемы увлечения общества софистикой, религиозного кризиса общественного сознания по комедии «Облака».

Ключевые слова: комедия, Аристофан, политика, философия, софистика, Сократ, ирония, религиозный культ, афинская демократия.

Статья посвящена проблеме отражения ключевых духовных проблем общества афинской демократии в комедии Аристофана «Облака».

Сюжет комедии, безусловно, интересен и способен увлечь даже самого притязательного читателя. Персонаж комедии земледелец Стрепсиад, который совершенно ничего не смыслит в политике и философии, вынужден пойти в «мыслильню» Сократа, который в комедии назван «безбожником с Мелоса» [1]. И опять же нам следует обратить на то, как Аристофан называет жилище Сократа — «мыслильня»... Ироничное отношение Аристофана проявляется во всем.

Другой очевидный комический «удар» по софистике Аристофан наносит, показывая нам цель визита земледельца (которая весьма утилитарна и не связана с «высокими материями» бытия) — ему надо отвалить от своего дома кредиторам, а также найти какую-то управу на сына Фидиппида и его избалованную жену-горожанку, которые проматывают все деньги и предаются разного рода излишествами.

Таким образом, герои комедии стали забывать о том, что составляет ценность человеческой жизни — семью. Отсутствие почтения сына к отцу, забвение моральных ценностей предков, как результат — распущенность, легкомыслие — все это сполна отражено на примере того, как выстраиваются взаимоотношения между молодым Фидиппидом и его отцом, который в комедии символизирует прошлое и те традиции, которые почитает Аристофан. Жизнь напоказ и полное отсутствие уважения к старшим — вот плачевный удел того общества, которое столь колоритно и иронично обрисовано драматургом. «Жеребцы вороны, кобылы с клеймом и женитьба меня разорили» [1].

Выбирая в качестве основы комический сюжет, Аристофан все же делает акцент на психологической и моральной проблематике. Его вердикт обществу не слишком оптимистичен: те добродетели, которые составляли фундамент прошлого, теперь стали не актуальны, молодое поколение гонится лишь за развлечениями, удовольствиями и богатством. И самое страшное заключается в том, что и представители старшего поколения поддаются «демократическим» соблазнам — Стрепсиад, несмотря на то, что всю жизнь работал на земле, вдруг «хочет постигнуть мудрость». Ситуация поистине неоднозначная и комическая по своей сути. Философия Сократа и софистов определяется Аристофаном как «кривые речи», которые, тем не менее, помогают «всегда, везде одерживать верх, хотя б ты был кругом неправ». Сократ в комедии предстает отнюдь не как великий философ, а в совершенно неожиданном ракурсе — как представитель «кривой» «мудрости».

Огромная проблема современного Аристофану общества состоит в забвении религии и религиозного культа, в увлечении «кривдой». С позиции Аристофана «кривда» софистов уводит людей от земной жизни, от тех потребностей и проблем, которые действительно реальны, а не надуманы.

Лишним доказательством тому служит и тот вид, в котором нам Аристофан репрезентует Сократа: философ висит в гамаке, рассуждает о светилах: «Бессильна мысль проникнуть в тайны мира запредельного, в пространствах не повиснув»... [1]. Практическая польза от такого рода времяпрепровождения Аристофаном, конечно же, не усматривается.

«Мыслильня» Сократа — это и место, где делятся псевдомудростью, но... далеко не бесплатно. И это опять же подвергается осмеянию со стороны Аристофана, ко-

торый был бесспорным ценителем знания и образования, но именно как ценностей духовного бытия, но не предмета «рыночной торговли». Однако софисты придерживаются иной позиции, которую Аристофан решительно осуждает: «И тех, кто денег даст им, пред судом они обучат кривду делать речью правою».

Прием гротескного осмеяния используется Аристофаном и в отношении тех методов обучения, которые используют софисты. Так, ученики Сократа решают ничтожные проблемы, которые совершенно не нужны ни науке, ни обществу: «на сколько стоп блошиных блохи прыгают?», или «пищит комар гортанью или задницей» [1]. Такую псевдомудрость Аристофан называет «божественным роем» облаков.

Итак, герои комедии «Облака», обольщаясь «словоблудием» идет к своей нравственной деградации, к культуре лживости и наживы. Все ученики Сократа прямо определяются, как «босоногие, бахвалы, негодяи бледно-рожие» [1].

Образование благодаря софистам становится услугой, тогда как софисты совершенно не способны дать глубокие и системные знания. И итог «обучения» Стрепсиада также закономерен: «кривым речам» ему не удастся научиться в полной мере. Впрочем, это и не удивительно, учитывая то, как его обучали: «Плащом закройся! Основную мысль найди, развей ее и расчлени по косточкам, определи и сопряги!», «направь свободно мысль свою по воздуху, как стрекозу, привязанную за ногу» [1]. Сократ как «священнослужитель речей плутовских», увы, не смог помочь Стрепсиаду, который, впрочем, считает, что во всем виновны его преклонные года. Однако в «мыслильню» Сократа отправляется его должник — сын.

Отношения между отцом и сыном Аристофаном показаны весьма подробно, что не случайно, ведь нравственная деградация молодого поколения является прямым следствием того, что «отцы» не научили молодежь почитать старших и богов. В данном случае подтвердим этот тезис словами отца о богах, которые не проникнуты верой и почитанием: «Нет никакого Зевса, мой сынок. Царит какой-то Вихрь. А Зевса он давно прогнал» [1]. Отправляясь к софистам, Фидиппид осваивает науку «ловчить и долгов не платить».

В контексте рассматриваемой темы следует обратить внимание на агон пьесы Аристофана. Здесь он разворачивается между Правдой (Справедливое слово) и Кривдой (Несправедливое слово). Правда — это традиционные ценности, это почитание богов, уважение к старшим, стрем-

ление к образованию, получению новых знаний. Правда — это также и воспитание «естественного» человека, «наука поколенья бойцов марафонских». А Кривда — это то, чем занимаются софисты, это наука «ловчить», это торговля образованием, отсутствие уважения к традициям.

Финал комедии очевиден и закономерен, исходя из той позиции, которая выражена в агоне Правдой: наученный софистами «ловкач» — сын побивает родного отца. Но тот осознает все свои прежние ошибки: «За бога принял я пустые выдумки! <...> Ах, я дурак! Ах, сумасшедший, бешеный! Богов прогнал я, на Сократа выменял» [1]. Особое внимание следует обратить на то, что в самый решающий момент отец обращается именно к богам, к Гермесу, что знаменует собой возврат к традиционной религии и соответствующим ей ценностям. Соответственно, с позволения Гермеса Стрепсиад совершает поджог «мыслильни» Сократа:

Так, так, совет прекрасный: не сутяжничать,
А поскорее подпалить безбожников
Лачугу.
Ксанфий, Ксанфий! Поспеши сюда!
Беги сюда, топор возьми и лестницу,
И на мыслильню поскорей вскарабкайся,
И крышу разбросай, любя хозяина,
И опрокинь стропила на мошенников!
А мне подайте факел пламенеющий!
Сегодня же заставлю расплатиться их
За все грехи: они не что, как жулики!

Таким образом, с огромным мастерством и решительностью, нетривиально Аристофан в своей комедии «Облака» обличает пороки современного ему общества, призывая к уважению традиционной духовности. В образе Сократа и софистов драматург высмеивает «новую науку» и ее псевдоценности. Несмотря на то, что сейчас софисты считаются основоположниками европейской гуманистической философской традиции, отношение Аристофана, исходя из сюжета комедии «Облака», к софистике было резко отрицательным (это следует из того, как Аристофан создает образ Сократа, описывает рассуждения софистов о тех проблемах, которые совершенно пусты и не несут в себе чего-то полезного для общества). Комедия «Облака» — это протест против словесных манипуляций и подмены понятий, это призыв к честности, открытости и традиционности. Этот протест, в частности, выражен в поджоге «мыслильни» Сократа, который имеет символический смысл.

Литература:

1. Аристофан. Облака: античная комедия. — Ростов н/Д: Феникс, 1997. — с. 13–99. — Режим доступа: <http://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1489071693>

ПРОЧЕЕ

Темперамент служебных собак и его особенности

Дрозда Татьяна Анатольевна, преподаватель цикла кинологии
Уфимская школа по подготовке специалистов-кинологов МВД РФ (г. Уфа)

Данная статья посвящена вопросу темперамента и его особенностей у служебных собак. Тема темперамента служебных животных не теряет своей актуальности и по сей день, изучение данного вопроса дает возможность подойти к более качественному подбору рабочего поголовья служебных собак для работы по различным направлениям в органах внутренних дел.

Ключевые слова: темперамент, собака, агрессия, злобность, недоверчивость, робость, генетическая нестабильность нервной системы.

Определение темперамента и контроль за ним начинается с рождения щенка и длится до его полного созревания. Мы можем оценить его, когда собака полностью сформируется, только тогда мы сможем окончательно судить о собаке в целом. Наши наблюдения за развивающимся щенком — это всего лишь определение того потенциала, который в нем заложен и который может не реализоваться у взрослой собаки, что в свою очередь не позволяет нам прийти к окончательному выводу.

Что такое темперамент? Среди собаководов существует огромное множество кинологических концептов, обычно неверно интерпретируемых и не для каждого понятных, и «темперамент» не исключение. В словаре Уэбстера есть такое понятие — «темперамент, как взаимосвязь психологических воздействий, выявляющихся в индивидуальном поведении и мышлении». Основопологающей сентенцией служит «совокупность психологических свойств», иными словами, взаимосвязанных элементов поведения, обособление которых и формирует темперамент. При выборе щенка для нас должно представлять интерес не само поведение собаки, а черты проявления её психологических и умственных особенностей, благодаря которым порода считается уникальной в своем роде.

Давайте рассмотрим следующее истолкование концепта «темперамент», данное в том же словаре Уэбстера: «темперамент породы — это взаимосвязь психологических свойств, реализующихся только в ней и отзывающихся ее предназначению». Иначе говоря — это ее индивидуальный тип поведения. В темпераменте собаки заключаются следующие объединения:

Нрав — неотъемлемая часть психотипа, вернее взаимоотношение собаки и человека. К нему можно прирав-

нять трусливость, враждебность, подозрительность, доброжелательность, отстранённость и т. д.

Характер — универсальная особенность породы, ее «марка», как, скажем, усердие бульдога, непосредственность кокер-спаниеля, заносчивость афгана и т. п. Это господствующие психологические характеристики или взаимосвязь психологических и физических свойств, отождествляющиеся с данной породой. Уникальность (сущность) — это поведение определённой собаки, реализующееся в тонкостях ее мировоззрения, физической деятельности и в отношении к чему-либо. Взаимная коммуникативная реакция и делает ее уникальной, одной-единственной в своем роде. Две собаки одной и той же породы могут иметь идентичный темперамент (нередко так оно и есть), но в каждой из них прячется индивидуальность. Многие стандарты разнообразных служебных пород собак, как правило, должны отвечать следующим критериям: «энергичность, настороженность, решительность, недоверчивость, бесстрашие, преданность и послушание», без каких-либо признаков робости или излишней, неадекватной злобности. Давайте подробнее их рассмотрим:

1) энергичность — под ней понимается ранг активности собаки (от среднего до сверхвысокого), ленивая она или летаргичная (заторможенная);

2) настороженность — это отношение собаки к окружению (безразличие или, наоборот, повышенный энтузиазм) ее «взгляд» на новые события;

3) напористость — насколько у собаки отражено стремление добиться своего, идет ли она к цели упорно или запросто сдается;

4) подозрительность — возможность собаки привлекать для охраны те или другие, а вероятно, и все свои ощу-

щения, включая чутье, осязание и слух; стремительно распознавать мельчайшие ухудшения вокруг себя;

5) бесстрашие — реакция собаки на новую или неизвестную для нее обстановку (враждебность, недоумение или страх), то есть возникновение у собаки собственного «я»;

6) верность — достаточно ли собака привязана к вам, верит и уважает, сможет ли бросить вас ради другого человека, если тот ее подзовет, или она несомненно примкнула к «вашей стае»;

7) послушание — достигается путем продолжительных тренировок, но в конкретном прецеденте речь идет о возможности собаки к обучению, иначе говоря, о том, достаточно ли легко она уясняет новый навык и импонирует ли ей сам процесс дрессировки.

Идеальная служебная собака должна обладать всеми этими качествами, однако, чтобы иметь рабочего компаньона или собаку-телохранителя, животному необходимо иметь не только эти качества, но и перечень следующих:

1) относительная самостоятельность — собака, применяемая для обороны, не может быть психически или душевно зависимой, она должна смело работать самостоятельно, временами вдали от кинолога; разумеется, если собака будет совершенно независимой, она станет бесконтрольной на подобию упрямого или глупого животного, а нам это абсолютно не нужно;

2) драчливость — это больше чем бесстрашие, собака не должна избегать или уходить от драки и яростно вступать в бой, если ее к этому вынудят; бесстрашная собака никого не боится, и она должна сражаться до конца, даже если у нее будет возможность слинять. Из всего вышеизложенного получается темперамент идеальной рабочей собаки, кроме того, что собака не должна быть ни робкой, ни злобной. Злобность — это неспровоцированная агрессия. Собака, жаждущая цапнуть без повода, характеризуется злобной. Что же такое агрессия, и какие ее виды существуют:

а) агрессия — это регулирующее поведение, применяемое собакой для упразднения досаждающих раздражителей из ее непосредственного окружения;

б) агрессия — это многофункциональное поведение для саморегулирования всевозможных трудностей и недопонимания в обыденной жизни собаки.

Из агрессивного поведения нельзя исключать и сам темперамент животного. Темперамент зависит от породы, породной принадлежности собаки, ее предназначения, условий содержания, воспитания и выращивания. Также у служебных собак просто обязана отсутствовать робость. Под робостью понимаются такие ситуации, когда собака увёртывается от подхода или прикосновения других людей, шарахается от них, страшится, когда к ней приближаются сзади, паникует от внезапных и странных звуков, а под злобностью — когда собака набрасывается, или пытаются напасть на иного человека или даже на своего хозяина.

Как такое может случиться? Объяснение требует трактования робости, как проявления нарушения поведения. Что это? Чем спровоцировано? Как воздействует на собаку? И что в таком случае может сделать кинолог?

Если разбираться шире, робость — это поведение тотального избегания, характеризующееся в страхе или стремлении удрать от любой необычной ситуации «внезапного видоизменения в окружающей обстановке». Это может быть нечаянное телодвижение стоящего поблизости человека, взмах полотенца, появление сзади или спереди чужого человека, выхлоп автотранспорта, внезапно выскочивший из дома ребенок и т. п. Классической реакцией робкой собаки будет стремительный рывок в сторону, отскок на безопасное расстояние, чтобы напугавший ее раздражитель очутился вне границы досягаемости.

Первые признаки порождения робости можно заметить уже в очень раннем возрасте щенка, чаще всего это шесть — восемь недель. Это генетическое нарушение, выражающееся в нестабильности нервной системы. Вызывающие ее генетические факторы неизвестны. Робкий щенок может родиться в психически полноценном помете от совершенно нормальных и здоровых родителей. В этом случае вы никак не сумеете воздействовать на его поведение и как-то исправить его. Такой щенок не поддается дрессировке, и из него не получится настоящей служебной, рабочей собаки. Поэтому такие щенки должны подлежать выбраковке.

Ещё один тип робости объясняется влиянием окружающей среды на щенка в возрасте от семи до четырнадцати недель:

1) в жизни щенков имеются два критических периода социализации: семь — двенадцать недель и двенадцать — шестнадцать недель, при которых они нуждаются в человеческом общении и взаимодействии. При отсутствии первого, но прохождении второго этапа щенки, в крайнем случае, может привыкнуть лишь к своему владельцу, но не более того;

2) при прохождении второго этапа «установления дисциплины и главенства со стороны человека» щенки будут добродушными, но наименее дрессируемыми;

3) при отсутствии надлежащего общения и внимания со стороны человека, в оба эти периода щенки будут бояться всех людей, включая и своего хозяина.

К большому сожалению, если робость служебной собаки связана с пунктами один и/или три, то ее практически невозможно устранить, а пункт три абсолютно не поддается коррекции. Собаку, чья робость объясняется пунктом один, еще можно как-то контролировать, но сделать ее по-настоящему счастливой возможно, лишь в одном случае — поселить вместе с кинологом на необитаемом острове. Что касается пункта номер два, то он вполне приемлем, если вам требуется глупая, необучаемая, неуправляемая собака, с отсутствием послушания и дисциплины.

Кроме того, у собак существует травматическая робость, связанная с психологической или физически пере-

несенной травмой. Все это сказывается на психике животного, но этот тип робости устраним.

Пути устранения вышеперечисленных типов робости

Генетическая нестабильность нервной системы: щенки с генетическими, неврологическими нарушениями, выявляющимися в гиперчувствительности ко всем раздражителям и ответной реакции их избегания, подлежат выбраковке.

Недоверчивость — такую собаку можно научить обходить свою территорию и нейтрально относиться к сторонним раздражителям, но она никогда не будет коммуникабельной, так как свойственной чертой такой собаки является почти маниакальная привязанность по отношению к своему кинологу, она послушна и дрессируема. Обучение ее таким навыкам, как послушание не представляет особых сложностей. Если это ваша собака, не позволяйте посторонним подходить и сразу касаться ее. Попросите их выждать время, пока собака сама не подойдет к ним, и только после этого осторожными и плавными движениями они могут ее огладить. Признав чужого человека и сдружившись с ним, собака всегда будет относиться к нему приветливо и безмятежно. Он больше не будет для нее чужим.

Отсутствие первичной социализации — это вполне нормальная собака во всех отношениях, но сконфуженно чувствующая себя с людьми, потому как не была воспитана общению с ними. Вероятно, она будет приветливой и ощущать себя рядом с другой собакой более раскованной. Наличие второй собаки, более общительной может повлиять на ее отношение к посторонним, первая собака может подойти к пришедшему гостю и по истечению времени даже сдружиться с ним. Успех в переоб-

учении таких собак обуславливается тем, насколько рано оно начато: в четырехмесячном возрасте, скорее всего, это удастся. Огромную помощь может оказать ей пример второй, дружелюбной, смелой и раскрепощенной собаки, когда такой собаки нет, не отчаивайтесь. Если ваша собака изо дня в день будет находиться в кругу людей, которые будут ее попросту не замечать и не проявлять никакого интереса — это значительно улучшит ситуацию. Дома, на работе, на улице, в поездках собака должна быть окутана дружелюбно настроенными людьми и как можно больше контактировать со своим владельцем. Уделите особое внимание дрессировке по послушанию, сопровождая бесконечными похвалами и поощрениями при каждом правильно выполненном приеме, чтобы закрепить у собаки уверенность в себе.

Травма. Лучший способ справиться с робостью, вызванной травмой — это воспроизвести ситуацию, вызвавшую психический срыв, но с положительной концовкой, дабы сформировать у собаки приятные эмоции. Именно вы должны стать генератором лучших идей, как этого добиться. Повторяйте эти действия до тех пор, пока негативные эмоции не уступят место позитивным и не сотрутся из памяти собаки. И прежде всего вам стоит набраться терпения.

Вывод. На поведение собаки оказывают влияние не только наследственность, но и воздействие окружающей среды, роль которых немаловажна. Независимо от этого, тестирование и мониторинг надлежащего темперамента у собак, имеет весомую актуальность, как для заводчиков, так и для дрессировщиков. Это позволит отличить врожденные нарушения поведения от приобретенных и сделать более точный анализ действий конкретной собаки.

Литература:

1. Джоанна Уокер. Доберман-Пинчер. Переводчик: А. Савинов. Жанр: Кинологическая литература. Издательство: Центрполиграф, 2002.
2. Гук, В. А. Основы служебной кинологии: учебное пособие / В. А. Гук, А. А. Катриченко. — Уфа, 2008.
3. Мазавер, А. П., Крушинский Л. В., Израилевич И. Е. и др. Служебная собака. Можайск: изд. ВАП, 1994.
4. Арасланов, Ф. С. и др. Дрессировка служебных собак. Алма-Ата: Кайнар, 1987.
5. Семеченко, С. В., Дегтярь А. С. Служебное собаководство СПб: Издательство «Лань», 2018.
6. Никольская, А. В. Диагностика и коррекция отклоняющегося поведения у собак / А. В. Никольская. — М.: ООО «Аквариум-Принт», 2008.

Основные профессиональные качества руководителя подразделения Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации

Резкин Игорь Васильевич, преподаватель
Государственный университет «Дубна» (г. Лыткарино, Московская обл.)

В данной статье рассматриваются основные профессиональные качества руководителя подразделения, определяющие умелое руководство воинскими формированиями, особенно в боевой обстановке и способствующие успешному выполнению поставленных задач в короткие сроки и с наименьшими потерями.

Ключевые слова: войска национальной гвардии, управление, задачи, цели, защита, безопасность.

Main professional qualities of the subdivision head of the Federal service unit troops of the national guard of the Russian Federation

Rezkin Igor Vasilyevich, teacher
State University «Dubna» (Lytkarino, Moscow region)

This article discusses the main professional qualities of the head of the unit which determine the skillful leadership of military formations, especially in a combat situation, and contribute to the successful completion of tasks in a short period of time and with the least losses.

Keywords: National Guard troops, governance, tasks, objectives, protection, security.

Для обеспечения нормального (устойчивого и эффективного) функционирования любой организации (артели, бригады, завода, учреждения), а воинского формирования в особенности, необходимо управление. «Всякий непосредственно общественный труд, — писал К. Маркс, — нуждается в большей или меньшей степени в управлении, которое устанавливает согласованность между индивидуальными работами и выполняет общие функции, возникающие из движения всего производственного организма в отличие от движения его самостоятельных органов. Отдельный скрипач сам управляет собой, оркестр нуждается в дирижере» [1, с. 342].

Этим «дирижером» в подразделениях войск национальной гвардии Российской Федерации является руководитель подразделения, наделенный конкретными полномочиями: правами, обязанностями и мерой ответственности.

Объем полномочий руководителя подразделения определяется законами «О воинской обязанности и воинской службе», «О статусе военнослужащих» и др., Положением «О Федеральной службе войск национальной гвардии Российской Федерации», общевоинскими и боевыми уставами, инструкциями и наставлениями, приказами и распоряжениями старших начальников.

Права, обязанности и мера ответственности руководителя подразделения определяют уровень его компетенции, соответствующий месту подразделения в войсковой иерархии.

Управление — основная функция руководителя подразделения, выполняемая им непрерывно в различных

сферах (областях, направлениях) его деятельности. Такими сферами в повседневной деятельности являются: обучение и воспитание подчиненных, содержание оружия и боевой техники в исправном и готовом к применению состоянии, обеспечение подчиненных необходимыми для выполнения оперативно-служебных задач материальными средствами, организация мероприятий по видам боевого и морально-психологического обеспечения; организация внутренней службы; контроль состояния здоровья подчиненных и создание благоприятных санитарно-гигиенических условий их жизни и быта; формирование в подразделении здоровой морально-нравственной атмосферы и др.

В условиях боевой обстановки ведущей главной функцией начальника становится организация боевых действий и руководство подчиненными силами и средствами при выполнении поставленной задачи.

Управление невозможно без определения цели действий (функционирования) организации.

Для обозначения цели обычно применяются в порядке взаимозаменяемости (как синонимы) такие термины, как: задача, задание, результат, последствия и др. Четко выраженные цели способствуют улучшению обмена информацией, достижению высокого уровня мотивации персонала, побуждают людей работать более продуктивно. Исследуя значение четкого определения цели для организации, западные ученые Эдвин Локк и Гэри Лэтем сделали такие выводы:

1) цели концентрируют внимание людей на самых значимых факторах;

2) цели служат регуляторами фактической интенсивности труда;

3) цели придают человеку решимость.

Самоотверженное выполнение воинского долга, готовность к самопожертвованию, способность ценой своей жизни защитить руководителя в бою или спасти товарищей, — все эти и подобные им качества личности военнослужащих обусловлены высокой целью защиты Отечества. Цели помогают выбрать такие действия и поступки, которые имеют наибольшую значимость и обеспечивают сосредоточение наших усилий на получении пусть немногих, но зато самых важных результатов. Так, ради достижения общей цели — овладеть высотой у деревни Чернушки — рядовой А. Матросов своим телом закрыл амбразуру вражеского дзота, обеспечив тем самым успешную атаку своего подразделения. Подвиг А. Матросова в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 годов повторили более 400 воинов. Сотни летчиков совершили воздушные тараны фашистских самолетов во имя достижения победы над врагом.

В теории менеджмента (управления производством) цель определяется как характеристика необходимых конечных состояний организации, способствующих достижению высокой производительности труда, повышению качества продукции, ее конкурентоспособности, снижению себестоимости и др.

Целей может быть много, но лица, принимающие решения, не могут преследовать одну из них за счет отказа от других, поскольку достижение успеха организацией окажется под большим сомнением. Так успешное выполнение поставленной подразделению боевой задачи достигается: постоянной боевой готовностью; комплексным применением народных сил и средств; своевременным обнаружением противника и уничтожением его огнем; решительностью, активностью, непрерывностью ведения боя и внезапностью действий; применением мер по обману противника; умелым сочетанием огня с движением и применением маневра; постоянным и четким взаимодействием; умелыми действиями ночью и в других условиях ограниченной видимости; непрерывным всесторонним обеспечением и твердым управлением подразделением. И, если руководитель подразделения не обеспечит выполнение хотя бы одного из перечисленных условий, то боевая задача может оказаться невыполненной. Цели должны быть достижимыми. Если цель недостижима, она теряет смысл, и мотивация трудовой деятельности людей, боевой активности воинов резко снижается.

Образно говоря, цель — это спрогнозированный и запланированный результат деятельности. Цель, если она правильно определена и правильно понята, наполняет деятельность человека глубоким смыслом.

Цели могут быть индивидуальными и коллективными, перспективными, общими и частными, краткосрочными (промежуточными).

Для примера рассмотрим афоризм великого русского полководца генералиссимуса А. В. Суворова: «Возьми в пример себе героя. Догони его, поравняйся с ним, обгони его — слава тебе!» В этом высказывании военачальника кратко и емко раскрывается цель повседневной боевой учебы воина: добиться признания и уважения сослуживцев и старших начальников. Эта перспективная цель (уважение) включает в себя несколько промежуточных целей: догнать, поравняться, обогнать.

В военном деле достижение цели часто сопряжено с риском для жизни.

В этой связи руководитель, который определяет цель и сам же участвует в ее практическом осуществлении, должен «обладать большой силой воли и чувством ответственности, уметь преодолеть боязнь смерти, заставить себя находиться там, где его присутствие необходимо для дела, для поддержания духа войск, даже если по занимаемому положению там ему не следовало бы появляться» [2, с. 31].

«На войне, — отмечал К. К. Рокоссовский, — возникают ситуации, когда решение стоять насмерть является единственно возможным. Оно безусловно оправдано, если этим достигается важная цель — спасение от гибели большинства или же создаются предпосылки для изменения трудного положения и обеспечивается общий успех, во имя которого погибли те, кто должен с самоотверженностью солдата отдать свою жизнь» [2, с. 81].

Общей целью функционирования подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации является обеспечение государственной и общественной безопасности, защиты прав и свобод человека и гражданина [8]. Эта цель достигается при определенных условиях: подразделение должно быть укомплектовано личным составом, обучено различным способам выполнения оперативно-служебных задач, обеспечено в полном объеме материальными средствами и иметь необходимые вооружение и технику; руководитель должен быть способен принимать оптимальные решения в сложных условиях обстановки, твердо управлять действиями подчиненных и добиваться достижения поставленных целей; личный состав подразделения должен иметь высокую сознательность, активность и дисциплинированность, сплоченность, психологическую и физическую готовность к преодолению неблагоприятных факторов боевой обстановки в условиях опасности и риска.

Перечисленные условия характеризуют в основном состояние боевой готовности подразделения. Следовательно, общая цель управления подразделением войск национальной гвардии Российской Федерации заключается в достижении такого уровня боевой готовности, такого состояния сил и средств при обеспечении государственной и общественной безопасности, защиты прав и свобод человека и гражданина, которое обеспечивает в любых условиях обстановки выполнение подразделением любой оперативно-служебной задачи, соответствующей его предназначению и боевым возможностям.

Понятно, что эта цель не может быть достигнута сразу, одномоментно. Для ее достижения требуются значительное время, ресурсы, напряженная работа начальников и всего личного состава по решению ряда промежуточных задач.

Если общие задачи войск национальной гвардии Российской Федерации четко определены в Федеральном законе «О войсках национальной гвардии Российской Федерации», то текущие задачи определяются лично начальниками подразделений, отделений. Особенностью деятельности офицеров подразделений, отделений является то обстоятельство, что все мероприятия по достижению целей управления проводятся в условиях непрерывающегося обеспечения государственной и общественной безопасности, защиты прав и свобод человека и гражданина, и носят обеспечивающий, т. е. подчиненный ей (безопасности и защите) характер.

Множественность решаемых задач обуславливает необходимость понимания профессиональных качеств, которыми должен обладать руководитель подразделения.

Руководитель должен обладать некими универсальными качествами, позволившими ему стать лидером. Тид Ордуэй, американский исследователь, в своей работе «Искусство администрирования» отметил, что «лишь немногие призваны быть лидерами, большинство людей хотят, чтобы их вели, и чувствуют себя удовлетворенными в качестве ведомых». Он сформулировал пять основных, по его мнению, качеств личности руководителя, необходимых для эффективного лидерства:

1. Лидерство — это тяжелая работа, поэтому лидер должен обладать физической и эмоциональной выносливостью.

2. Лидер должен четко понимать и определять цели и направления деятельности организации, воодушевлять других людей на их достижение.

3. Лидер обязан проявлять инициативу и энтузиазм в работе. Его внутренний энтузиазм каким-то образом трансформируется во властные распоряжения и другие формы влияния на ведомых.

4. Лидеру необходимо уважение ведомых, он должен быть вежливым и обаятельным. Лучше, чтобы его любили, а не боялись.

5. Лидер должен быть порядочным, заслуживающим доверие человеком.

«Хорошие лидеры коммуникабельны, имеют чувство юмора и, в первую очередь, являются хорошими учителями», — обобщает Дункан [3, с. 149, 236].

Можно не соглашаться с такой характеристикой качеств лидера, поскольку можно быть формальным лидером по должности и при отсутствии некоторых из перечисленных качеств. Однако, если обратиться к отечественной военно-исторической, военно-педагогической и военно-мемуарной литературе, то мы обнаружим полнейшее сходство перечисленных качеств лидера и качеств, которыми должен обладать офицер — руководитель подразделения.

Так, еще Петр I указывал: «Офицеры суть солдатам, яко отцы детям, того ради надлежит их равного образа отечески содержать». В приказах и уставах основателя регулярной Российской армии подчеркивалось: «Капитан должен вести себя с солдатами, яко отец с детьми, увещевая непорядочных, поправляя их советами и наказывать милости недостойных, отмечать и любить добрых». «Полковнику надлежит знатному и искусному благовзрачному мужу быть, чтобы полку своему во всех случаях не гнусен был, и имел бы старания о добрых обер- и унтер-офицерах...

Прапорщику подобает во все дни немощных посещать и смотреть, нет ли в чем недостатка. Ему подобает великую любовь к солдатам иметь, и когда они в наказание впадут, тогда ему об них бить челом вольно» [4, с. 11].

Известный русский генерал — педагог М. И. Драгомиров справедливо считал, что близость офицера к солдату обеспечивает в мирное время правильное воспитание последнего. «В военное время, — писал он, — эта близость послужит той внутренней спайкой в армии, которая сделает самоотвержение ее безграничным; армия, в которой офицер пользуется доверием солдата, имеет на своей стороне такое преимущество, которое не может быть приобретено ни численностью, ни совершенством техники, ничем-либо иным» [4, с. 18]. В предисловии к учебнику тактики он отметил: «Руководитель должен вооружиться терпением, самоотвержением и уважением к чужим мнениям; он должен радоваться малейшим проблескам оригинальной мысли, уметь поддерживать и развивать их. Без этих качеств он не годится в руководители» ... [4, с. 125].

Нравственному воспитанию офицеров в российской армии уделялось огромное внимание, поскольку требования общества и государства к личности защитника Отечества всегда были очень высокими. В «Военном журнале» за 1812 год (книга 18) в статье «О нравственном образовании военных людей» [4, с. 52] приводится следующее описание качеств военного человека: «Я изображаю себе защитника Отечества, неустрашимого, искусного и равнодушного во бранях, неутомимого в трудах, мудрого в советах и начертаниях, неусыпного в рачении о пользе общей, преисполненного верности Отечеству, усердия к службе, честности и правдолюбия, руководствуемого всегда правилами добродетели и старающегося о покорении малейших человеческих слабостей, пекущегося о благе войск своих как отец и подающего им пример соединения нравственных и гражданских добродетелей с военными доблестями». Даже по прошествии чуть более двух веков слова эти звучат весьма актуально и для сегодняшних дней.

А если обратиться к более поздним источникам? Например, к известному труду «Мозг армии» бывшего начальника Генерального штаба советского маршала Б. М. Шапошникова. Маршал пишет, что для отличной работы штаба требуется:

- 1) идейная связь всех сотрудников в одинаковом понимании различных явлений военной деятельности.
- 2) совершенствование самих работников в военном деле, быстро идущем вперед;
- 3) воспитание их в смысле выработки характера;
- 4) совершенствование в технике штабной службы;
- 5) укрепление их физических качеств, так как штабная служба требует отличного здоровья и выносливости.

В чисто служебных отношениях сверху должны соблюдаться такт, терпимость к чужим мнениям и взглядам, отсутствовать дергание в работе. Начальник никогда не должен терять свой авторитет, который создается не строгостью и неприступностью, а духовными и нравственными качествами. Когда установится полная гармония между начальниками и подчиненными, тем больше шансов на успех [5, с. 412–413].

Не правда ли, что после этих слов создается впечатление: современные теоретики менеджмента позаимствовали характеристику лидера у нашего маршала. Справедливости ради следует отметить, что самую короткую характеристику качеств военного человека дал Наполеон. В своих записках об итальянской кампании он отмечал: «Военный человек должен иметь столько же характера, сколько и ума. Люди, имеющие много ума и мало характера, мало пригодны к этой профессии. Лучше иметь больше характера и меньше ума. Люди, имеющие посредственный ум, но достаточно наделенные характером, часто могут иметь успех в этом искусстве. Полководцы, обладавшие большим умом и соответствующим характером, — это Цезарь, Ганнибал, Тюренн, Принц Евгений и Фридрих» [6, с. 388]. Видимо, в силу своего вредного характера Наполеон не причислил к выдающимся полководцам своего современника А. В. Суворова, лишившего Францию всех завоеваний Бонапарта в Италии в невиданно короткие сроки и разбившего его любимых генералов Шерера и Моро. После поражения в России в войне 1812 года Наполеон уже не теоретизировал о соотношении ума и характера (квадрат Наполеона). Российский фельдмаршал М. И. Кутузов, как и генералиссимус А. В. Суворов, кроме великого ума и стойкого характера, отличался и другими моральными и нравственными качествами, позволившими руководимым им войскам на голову разбить французскую армию в Отечественной войне.

Представляются интересными размышления военачальников периода Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. о качествах офицера, относящихся к качествам руководителя воинского формирования любого уровня. Так, прославленный полководец К. К. Рокоссовский отмечал [2], что офицеру должны быть присущи такие качества, как самостоятельность, решительность и смелость, творческое мышление, развитые способности и знания, истинная храбрость и трезвый расчет. Напускная бравада и рисовка не отвечают правилам поведения командира, — указывал маршал.

У каждого руководителя формируется своя манера общения, свой стиль работы с ближайшими сотрудниками. Следует стараться создать благоприятную рабочую атмосферу, исключая отношения, построенные по правилу «как прикажите», исключая ощущение скованности, когда люди опасаются высказать суждение, отличное от суждения старшего, — рекомендовал Константин Константинович.

Необходимыми качествами всякого начальника, утверждал он, являются его выдержка, спокойствие, глубокое понимание возложенной на него задачи, способность быстро разобраться в запутанной обстановке и проявить инициативу, высокая требовательность, железная воля, сочетающиеся с чуткостью к подчиненным, умением опираться на их ум. «Только командир, обладающий такими качествами, мог быть на высоте требований, предъявляемых боем», — заключает маршал.

В научной литературе мы также находим положения, раскрывающие качества руководителя, качества лидера коллектива или организации.

В учебном пособии «Основы военной психологии и педагогики» изданном в 1981 году под редакцией А. В. Барабанщикова и Н. Ф. Феденко обращается внимание на такие качества, как: «умение ставить задачи, требовательность, тактичность, простота в общении, доступность, откровенность, отзывчивость, чувство юмора, забота о подчиненных и др.» [7, с. 145].

Взаимоотношения между начальниками и подчиненными строятся на взаимном уважении и авторитете начальника. Авторитет не возникает сам по себе, он утверждается не властными полномочиями, а высоким уровнем профессиональных знаний, искусством руководства подчиненными, умением обеспечить успех в бою без потери личного состава, справедливостью и заботой о солдате, самоотверженным отношением к делу.

Надо признать, что по форме современные требования к руководителю подразделения (офицеру, прапорщику, мичману) мало отличаются от требований прошлых лет. Они характеризуют: направленность личности руководителя; уровень профессионального образования и практических навыков; интеллектуальные, волевые и эмоциональные черты характера; способность переносить тяготы и лишения военной службы (состояние здоровья и физического развития); педагогические качества и навыки (навыки общения). Однако эти требования наполняются новым содержанием, отражающим происходящие изменения в жизни людей, общества и государства. Сегодняшний офицер-руководитель подразделения войск национальной гвардии Российской Федерации должен быть всесторонне, гармонично развитым специалистом-профессионалом, сочетающим глубокие теоретические знания, высокие нравственно-психологические качества и практическую готовность взять на себе ответственность за будущее развития войск национальной гвардии Российской Федерации.

Литература:

1. Маркс К, Энгельс Ф. Соч., т. 23. М.: Государственное издательство политической литературы 1960.
2. Рокоссовский, К. К. Солдатский долг. М.: Воениздат, 1984.
3. У. Джек Дункан. Основопологающие идеи в менеджменте. М.: Дело, 1996.
4. Галушко, Ю. А., Колесников А. А. (сост.). О долге и чести воинской в Российской армии: Собрание материалов, документов и статей. М.: Воениздат, 1991.
5. Шапошников, Б. М. Воспоминания: военно-науч. Тр. 2-е изд. М.: Воениздат, 1982.
6. По кн.: Михайлов О. Н. Суворов: исторический роман. М.: Воениздат, 1979.
7. Барабанщиков, А. В., Феденко Н. Ф. Основы военной психологии и педагогики. М.: Воениздат, 1981.
8. Федеральный закон от 03.07.2016 № 226-ФЗ (ред. от 14.07.2022) «О войсках национальной гвардии Российской Федерации».

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ КАЗАҚСТАН

Еуразия Ұлттық Университетінің локальді желісінің қауіпсіздігін Palo Alto NGFW көмегімен автоматтандыру

Сексенбаева Айша Құрманбекқызы, физика-математика ғылымдарының кандидаты, доцент;
Өмірбай Нұртаза Қолғанатұлы, студент
Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті (Нұр-Сұлтан, Қазақстан)

Мақала авторлары университеттің локальді желісіндегі қауіпсіздіктің маңыздылығы мен оны автоматтандыруда Palo Alto NGFW мүмкіндіктерін пайдаланудың тиімді тұстарын көрсетуге тырысады.

Кілт сөздер: интернет, жергілікті желі, желі қауіпсіздігі, Palo Alto NGFW, шабуылдар.

Автоматизация безопасности в локальной сети Евразийского национального университета с помощью Palo Alto NGFW

Сексенбаева Айша Курманбековна, кандидат физико-математических наук, доцент;
Омирбай Нуртаза Колганатулы, студент
Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева (г. Нур-Султан, Казахстан)

Авторы статьи пытаются показать важность безопасности в локальной сети университета и преимущества использования Palo Alto NGFW в ее автоматизации.

Ключевые слова: интернет, локальная сеть, сетевая безопасность, Palo Alto NGFW, атаки.

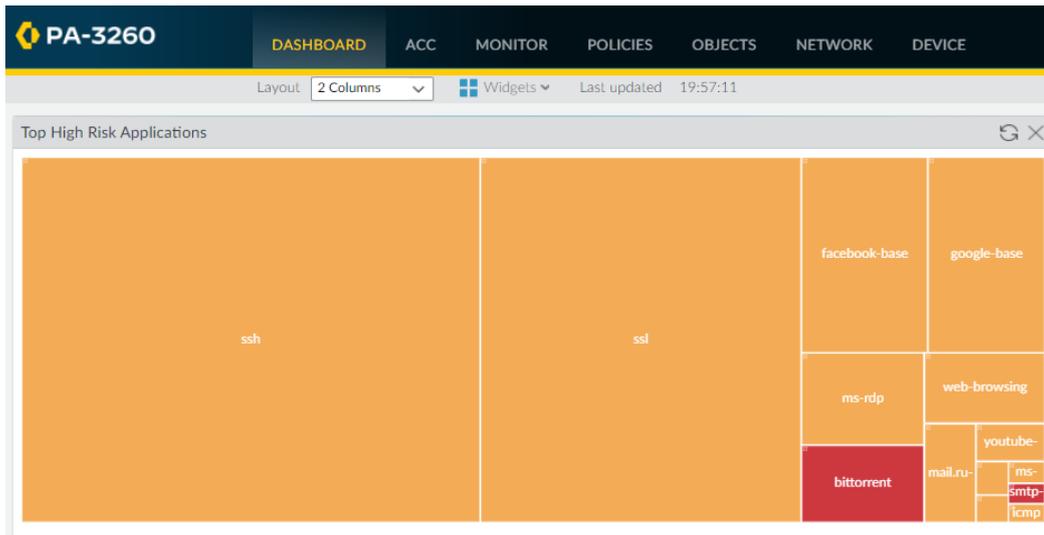
Бүгінгі таңда кез келген университеттің, колледждің немесе қызметкерлер саны көп кез келген ұйымның корпоративтік желісінің ресурстарын хакерлердің рұқсат етілмеген әрекеттерінен, ішкі жүйелерге және бөгде адамдардың ақпаратына қол жеткізуден қорғау өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Барлық мекемелерде желілік ресурстарды диагностикалау және қорғау мәселелерін шешу кезінде желілік талдау және мониторинг арқылы желі жағдайларын жылдам анықтау болып табылады. Бұл жағдайда желілік протокол анализаторларын, жүктемені тексеру жүйелерін, желіні бақылау жүйелерін және қол жеткізуді анықтау жүйелерін пайдалану қажет. Қазіргі заманғы жүйелерде қолданылатын аналитикалық әдістер әсерлердің белгілі және дәл сипатталған түрлерін анықтауға бағытталған, бірақ көбінесе олардың модификацияларын немесе жаңа түрлерін анықтамайды, бұл оларды пайдалануды тиімсіз етеді. ЕҰУ жергілікті желісінде жеткілікті дәлдікпен және уақтылы желіге кіруді анықтау жүйесі өзекті болып табылады. Palo Alto талдау және қорғаныс саясатының алгоритмдерін қолдану арқылы ЕҰУ жергілікті желісінде желіге ену және қа-

уіптерді анықтау тиімділігін арттыру. Palo Alto мүмкіндіктерін талдау, мүмкін болатын желілік шабуылдарды және мақсаттарға сәйкес ЕҰУ желісіне рұқсатсыз кіруді сынау. Диссертациялық жұмыс барысында қорғаныс және талдау жүйелерінің, атап айтқанда ЕҰУ желісінде енгізіліп жатқан Palo Alto жүйесінің артықшылықтары мен кемшіліктерін талдау және қорғау сапасын арттыру бойынша ұсыныстар жасау.

Университет қалашығы жалпы 6 оқу корпусынан және 7 студенттер үйінен тұрады. Университет әкімшілігін қоса есептегенде 3000-нан астам қызметкер және 18000-ға жуық студент білім алып, қызмет етуде.

Біздің қауіпсіздік мәселемізді шешуге көмектесіп отырған Palo Alto NGFW мүмкіншіліктері жайында айтып өтсек. Palo Alto NGFW веб және терминал арқылы баптауға мүмкіндік береді. Веб арқылы Dashboard, ACC, Monitor, Policies, objects, Network және Device терезелерін бақылап, өзгертулер енгізуге мүмкіндік бар. (Сурет-1)

Қауіпсіздік бойынша болып жатқан қатерлерді Монитор терезесіндегі логтардан қарауға болады, онда барлық кіріс және шығыс трафиктер қарастырылады, со-



Сур. 1

нымен қатар қауіп төндіру деңгейлеріне байланысты Threat терезесі арқылы жоғары, орта және ақпараттандыру деңгейлеріндегі қауіптер туралы хабар ала аламыз. URL filtering логтары арқылы өзіміз орнатқан саясат бойынша қауіпті URL-дарды санаттары бойынша блок-

талды немесе ескерту жасалды деген іс-шара қолданғаны жөнінде хабар ала аламыз. (Сурет-2)
 Университет желісі үшін Palo Alto NGFW атап айтар пайдасы қауіпсіздік политикасын, NAT, ACL, QoS параметрлерін еш қиындықсыз баптауға болады. (Сурет-3)

FROM ZONE	TO ZONE	SOURCE ADDRESS	SOURCE USER	SOURCE DYNAMIC ADDRESS GROUP	DESTINATION ADDRESS	DESTINATION DYNAMIC ADDRESS GROUP	DYNAMIC USER GROUP	TO PORT	APPLICATION	ACTION	SEVERITY
inside_1	outside	10.2.1.227			154.19.217.28			445	ms-ds-smbv1	alert	Informational
outside	dmz_71	185.180.131.194			dspace.enu.kz-out			445	ms-ds-smbv3	alert	Informational
dmz_servers	outside	10.123.255.177			dns.google			53	dns-base	drop-packet	medium
dmz_servers	outside	10.123.255.177			dns.google			53	dns-base	drop	medium
inside_1	outside	10.3.0.146			105.112.149.34.b...			445	ms-ds-smb-base	alert	Informational
inside_1	outside	10.3.0.146			45.60.100.235			445	ms-ds-smb-base	alert	Informational
dmz_servers	outside	10.123.255.72			dns1.megafone.kz			53	dns-base	drop	medium
inside_1	outside	10.3.0.146			45.223.21.181			445	ms-ds-smb-base	alert	Informational
inside_1	outside	10.3.0.146			45.223.21.181			445	ms-ds-smb-base	alert	Informational
dmz_servers	outside	10.123.255.177			d.dns.rign.net			53	dns-base	drop	medium
inside_1	outside	10.3.0.146			79.5.149.34.bc.g...			445	ms-ds-smb-base	alert	Informational
outside	dmz_71	185.180.131.194			dspace.enu.kz-out			445	ms-ds-smb-base	alert	Informational
inside_1	outside	10.2.1.227			191.41.211.130.b...			445	ms-ds-smb-base	alert	Informational
dmz_servers	outside	10.123.255.176			dns.google			53	dns-base	drop-packet	high
inside_1	outside	10.3.0.146			38.63.36.121			445	ms-ds-smbv1	alert	Informational
dmz_servers	outside	10.123.255.177			dns.google			53	dns-base	drop	medium
dmz_servers	outside	10.123.255.177			dns.google			53	dns-base	drop	medium
inside_1	outside	10.3.0.146			45.223.21.180			445	ms-ds-smb-base	alert	Informational
inside_1	outside	10.2.1.227			45.60.221.89			445	ms-ds-smb-base	alert	Informational

Сур. 2

	NAME	TAGS	TYPE	ZONE	ADDRESS
1	test_new_pool_out	none	universal	outside_37.1...	any
2	test_new_pool_in	none	universal	1839	any
3	sdfsf	none	universal	any	any
4	vpn_cur199	none	universal	any	10.1.0.0/22 10.245.245.0/24

Сур. 3

Сонымен қатар серверлер үшін арнайы IP адресстер тағайындап, оларды DMZ зоналар бойынша бөліп қауіпсіздік деңгейін арттыруға мүмкіндік бар. Әрбір зонаны, адресстерді қолданылу мақсаттарына байланысты сервистермен, порттармен ерекшелуге болады.

Университет қабырғасындағы кез-келген қызметкер немесе студентті сымсыз несесе сымды байланыс жүйелері арқылы интернет ресурстарымен қамсыздандыру заман талабы. Алайда желіге қосылатын кез-келген құрылғы туралы ақпаратты біліп, сол тараптан келетін қауіптің алу үшін желіге қосылу барысында AAA талап-

тарын өтуі керек, оны қамтамасыз ету үшін LDAP немесе AD мүмкіндіктерін PaloAlto арқылы миграция жасауға болады.

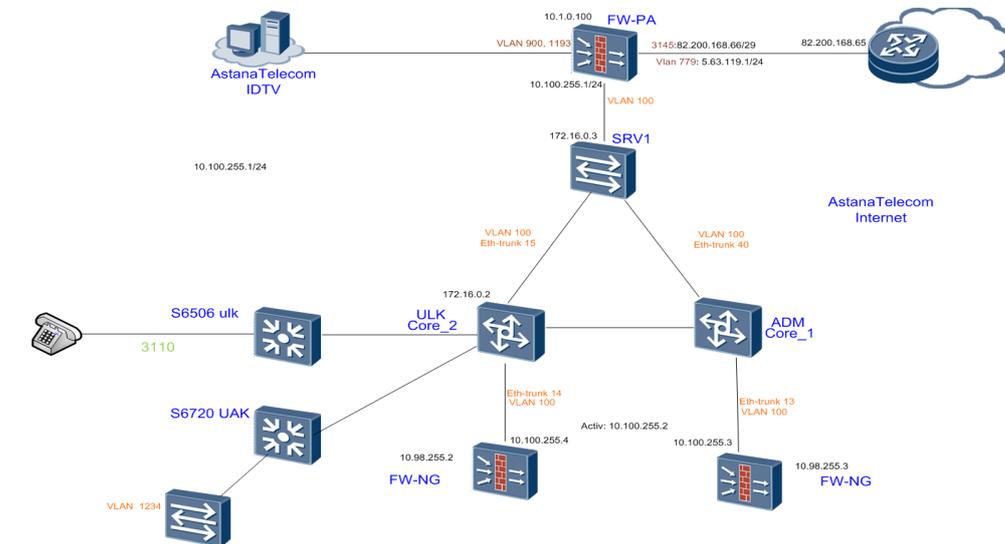
RADIUS, TACACS арқылы авторизация шарттарын баптауға болады.

Қауіпсіздік бағыты бойынша Palo Alto ең маңызды артықшылықтарының бірі қорғаныс профайлдарының болуы. Оның ішінде Antivirus, Anti-Spyware, Vulnerability Protection, Url filtering, File Blocking, WildFire Analysis, Data Filtering және ең танымал DOS шабуылдарына арналған DoS Protection базасында орнатылған (Сурет-4).

<input type="checkbox"/> default	Predefined	Policies: 4	simple-critical	any	critical	default	disable
			simple-high	any	high	default	disable
			simple-medium	any	medium	default	disable
			simple-low	any	low	default	disable
<input type="checkbox"/> strict	Predefined	Policies: 5	simple-critical	any	critical	reset-both	disable
			simple-high	any	high	reset-both	disable
			simple-medium	any	medium	reset-both	disable
			simple-informational	any	informational	default	disable
			simple-low	any	low	default	disable
<input type="checkbox"/> general IPS	vsys1	Policies: 3	high, critical	any	critical,high	default	disable
		Exceptions: 6	medium	any	medium	default	disable
			low,informational	any	low,informational	default	disable
<input type="checkbox"/> block rule	vsys1	Policies: 1	blockip	any	any	block-ip (source,3600)	disable
		Exceptions: 3					
<input type="checkbox"/> DDOS_ATAKA	vsys1	Exceptions: 1					
<input type="checkbox"/> My-Anti-Spyware-Profile	vsys1	Policies: 4	simple-critical	any	critical	default	disable
			simple-high	any	high	default	disable
			simple-medium	any	medium	default	disable
			simple-low	any	low	default	disable

Сур. 4

Университет локальді желісінің логикалық бейнесі келесідей:



Сур. 5

Университет желісіне, оның ішінде әр-түрлі серверлерге қызметкерлер үшін интернеттен қолжеткізу мүмкіндігін алу үшін GlobalProtect тунелін пайдалануға болады.

Қорыта айтқанда бүгінгі таңда университет Palo Alto NGFW мүмкіншіліктерін пайдалана отырып желі қауіпсіздігін жасап отыр, алдағы уақытта Palo Alto NGFW толық зерттеп одан әрі тиімдірек қорғауға болады.

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 44 (439) / 2022

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 16.11.2022. Дата выхода в свет: 23.11.2022.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

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

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

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